

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**TEIAS DE DIÁLOGO E PARCERIAS DE SUCESSO:  
MODALIDADES DE SUPERVISÃO E DE COLABORAÇÃO EM USO  
NUM TERRITÓRIO EDUCATIVO E OS SEUS CONTRIBUTOS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA PRÁXIS PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

**Ana de Lurdes Videira Sérgio**

Orientadora: Professora Doutora Maria João Mogarro

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,  
Especialidade de Formação de Professores e Supervisão

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**TEIAS DE DIÁLOGO E PARCERIAS DE SUCESSO:  
MODALIDADES DE SUPERVISÃO E DE COLABORAÇÃO EM USO  
NUM TERRITÓRIO EDUCATIVO E OS SEUS CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA PRÁXIS PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

**Ana de Lurdes Videira Sérgio**

Orientadora: Professora Doutora Maria João Mogarro

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,  
Especialidade de Formação de Professores e Supervisão

Júri

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do  
Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

Doutor Rui Eduardo Trindade Fernandes, Professor Associado com Agregação da  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação do  
Instituto de Educação da Universidade do Minho;

Doutora Cecília Galvão Couto, Professora Catedrática do Instituto de Educação da  
Universidade de Lisboa;

Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada do Instituto de Educação da  
Universidade de Lisboa, orientadora;

Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca, Professor Auxiliar do Instituto de Educação  
da Universidade de Lisboa.

2021

“Todos nós criamos o mundo à nossa medida. O mundo longo dos longevos e curto dos que partem prematuramente. O mundo simples dos simples e o complexo dos complicados. Criamo-lo na consciência, dando a cada acidente, facto ou comportamento a significação intelectual ou afectiva que a nossa mente ou a nossa sensibilidade consentem. E o certo é que há tantos mundos como criaturas. Luminosos uns, brumosos outros, e todos singulares.”

Miguel Torga

*In* Prefácio à obra “A Criação do Mundo”

Aos meus pais pelo amor incondicional...

“Se partires um dia rumo à Ítaca  
Faz votos de que o caminho seja longo  
repleto de aventuras, repleto de saber.  
Nem lestrigões, nem ciclopes,  
nem o colérico Posidon te intimidem!  
Eles no teu caminho jamais encontrarás  
Se ativo for teu pensamento  
Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar  
Nem lestrigões, nem ciclopes  
Nem o bravo Posidon hás de ver  
Se tu mesmo não os lebares dentro da alma  
Se tua alma não os puser dentro de ti.  
Faz votos de que o caminho seja longo.  
Numerosas serão as manhãs de verão  
Nas quais com que prazer, com que alegria  
Tu hás de entrar pela primeira vez um porto  
Para correr as lojas dos fenícios  
e belas mercancias adquirir.  
Madrepérolas, corais, âmbar, ébanos  
E perfumes sensuais de toda espécie  
Quanto houver de aromas deleitosos.  
A muitas cidades do Egito peregrinas  
Para aprender, para aprender dos doutos.  
Tem todo o tempo Ítaca na mente.  
Estás predestinado a ali chegar.  
Mas, não apresses a viagem nunca.  
Melhor muitos anos lebares de jornada  
E fundeares na ilha velha enfim.  
Rico de quanto ganhaste no caminho  
Sem esperar riquezas que Ítaca te desse.  
Uma bela viagem deu-te Ítaca.

Sem ela não te ponhas a caminho.  
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.  
Ítaca não te iludiu  
Se a achas pobre.  
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência.  
E, agora, sabes o que significam Ítacas.”

Constantino Kaváfis (1863-1933)

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Maria João Mogarro, minha orientadora, agradeço a inteira disponibilidade e confiança, a palavra amiga e os aconselhamentos sábios prestados ao longo da jornada.

Ao João e à Ana, companheiros de todos os dias, agradeço a amizade, a lealdade e o respeito pelo meu compromisso com o saber e com a profissão que alimentam a vontade de procura de novos desafios pessoais e profissionais.

Aos professores que trabalham diariamente comigo e aos que me receberam generosamente na sua casa, para partilharem aspetos das suas práticas profissionais, não dissociáveis dos aspetos pessoais, encetando diálogos e narrativas sobre os seus modos de pensar e crescer dentro da profissão, o meu respeito e a minha estima incondicional.

Ao Ricardo e à Filomena, companheiros desta e de outras jornadas, agradeço a ajuda, o apoio e a estima pessoal e profissional.

A todos os que, direta ou indiretamente, possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho aqui lhes expresso a minha gratidão, estima e amizade incondicional.

## RESUMO

A investigação tem o seu foco na implementação e desenvolvimento do projeto *Supervisão Colaborativa entre pares* num território educativo, em articulação com o conjunto de ações de promoção do sucesso escolar [trabalho colaborativo e coadjuvação em sala de aula] consubstanciadas no mapa sistémico local: projeto educativo, plano de ação estratégica e plano plurianual de melhoria. Ao longo da investigação pretendemos interpretar, compreender e analisar o caráter predominantemente formativo, reflexivo e democrático dos processos supervisivos e colaborativos, na qualidade ações coadjuvantes na (re) organização do trabalho dos professores, na tomada de decisões pedagógicas, na capacitação para a resolução de problemas e nos contributos para o seu desenvolvimento profissional.

O estudo de caso interpretativo e fenomenológico surge, assim, enquadrado no contexto das ações supervisivas e colaborativas, desenvolvidas pelos professores no âmbito do referido projeto, e pretende fazer sobressair as representações resultantes das apropriações subjetivas das modalidades de supervisão e de colaboração, em uso, e os seus contributos para o desenvolvimento da prática profissional dos professores. Atendendo à natureza do objeto de estudo, objetivos e questões de investigação desenhadas, optámos por uma metodologia qualitativa, com recurso às técnicas de análise dos dados que a mesma disponibiliza - análise documental, observação naturalista, realização de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo categorial. A diversidade dos dados colhidos e a triangulação de fontes permitiram-nos produzir um conhecimento informado e situado, alinhado com as nossas questões de partida.

Deste modo, foi-nos possível compreender modos distintos de (re) apropriação do projeto *Supervisão Colaborativa entre pares* pela liderança de topo, líderes intermédios e professores, encontrando-se as práticas supervisivas e colaborativas com maior expressão e robustez nos conselhos curriculares. Como fatores apontados pelos professores para a primeira evidência, salientamos a liderança pedagógica, a filiação académica, a confiança, os hábitos e culturas de trabalho entre pares, consolidadas por via da implementação de processos de coadjuvação em sala de aula, o que contribui, no entender dos professores, para a criação de um clima de maior proximidade pedagógica, curricular e avaliativa dos processos de ensino.

A segunda evidência relativa à menor incidência destes processos nos departamentos e conselhos de turma deve-se ao facto destas estruturas serem representadas pelos professores como lugares de gestão administrativa e consultiva, de maior dimensão (departamentos) onde se torna, também por isso, mais difícil a implementação de processos supervisivos e colaborativos. De considerar que os conselhos de turma são entendidos, predominantemente, pelos professores, como estruturas de certificação, classificação e de regulação dos processos de apoio às aprendizagens dos alunos e menos como lugares de gestão dos processos pedagógicos e curriculares em sede de equipa educativa. Sublinhamos o contributo inelutável dos processos supervisivos para a mobilização dos saberes profissionais docentes e para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, nomeadamente no que se refere à sua capacitação para a reflexão sobre as práticas.

A terceira evidência permitiu-nos assinalar as potencialidades e os constrangimentos identificados pelos professores no que se refere à implementação de processos de supervisão e de colaboração, nas estruturas intermédias, e as suas implicações na reorganização do trabalho escolar nas equipas educativas. Assim, salientamos, por um lado, o facto de estes processos serem entendidos como promotores da partilha e do reconhecimento das boas práticas pedagógicas, com contributos



significativos para o desenvolvimento profissional dos professores. Por outro lado, os professores expressam constrangimentos vividos na implementação destes processos, nomeadamente: a sua débil articulação com a organização tradicional e burocrática da escola, a dificuldade em gerir os espaços e tempos de preparação do ciclo superviso com os seus pares e a difícil coabitação de ambos os registos superviso: avaliativo e colaborativo, na organização educativa. Contudo, o que a presente investigação faz sobressair globalmente é a capacidade dos professores, em aliança com os seus pares, pensarem em conjunto, superarem dificuldades, encontrarem respostas para os problemas, mobilizarem saberes profissionais e crescerem em parceria, numa lógica de negociação e compromisso com os projetos locais, reescrevendo-os e naturalizando-os numa perspetiva de presente/futuro.

Palavras-chave: Supervisão, colaboração, culturas escolares, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional

## ABSTRACT

The research is focused on the implementation and development of the Collaborative Supervision project among peers in an educational territory in conjunction with the set of actions to promote school success [collaborative work and support in the classroom] embodied in the local systemic map: educational project, strategic action plan, multiannual improvement plan. Throughout the investigation we intend to interpret, understand and analyze the predominantly formative, reflective and democratic character of the supervisory and collaborative processes, as supporting actions in the (re) organization of the teachers' work, in making pedagogical decisions, in the training for the resolution of problems and contributions to their professional development.

The interpretative and phenomenological case study thus appears in the context of the supervisory and collaborative actions developed by teachers within the scope of that project, and aims to highlight the representations resulting from the subjective appropriations of the supervisory and collaboration modalities in use, and their contributions to the development of teachers' professional praxis. Given the nature of the object of study, objectives and research questions designed, we opted for a qualitative methodology, using the data analysis techniques that it provides - document analysis, naturalistic observation, conducting semi-structured interviews and analysis of categorical content. The diversity of the data collected and the triangulation of sources allowed us to produce informed and situated knowledge in line with our starting questions.

In this way, it was possible for us to understand how to implement the Collaborative Supervision project among peers in conjunction with other measures to improve educational action and its differentiated appropriation by top leadership, intermediate leaders and teachers, with supervisory and collaborative with greater expression and robustness in the curricular councils. As factors pointed out by the teachers for the first evidence, we highlight pedagogical leadership, academic affiliation, trust, working habits and cultures among peers, consolidated through the implementation of processes of assistance in the classroom, which contributes, in the understanding of teachers, to create a climate of greater pedagogical, curricular and evaluative proximity of teaching processes

The second evidence regarding the lower incidence of these processes in the departments and class councils is due to the fact that these structures are represented by teachers as places of administrative and consultative management, of larger dimension (departments), which also makes it more difficult to implementation of supervisory and collaborative processes. To consider that class councils are understood, predominantly by teachers, as structures for certification, classification and regulation of processes to support students' learning and less as places for managing pedagogical and curricular processes within an educational team. We underline the ineluctable contribution of supervisory processes to the mobilization of professional teaching knowledge and to the professional development of those involved, particularly with regard to their training for reflection on practices.

The third evidence allowed us to point out the potentials and constraints identified by the teachers with regard to the implementation of supervision and collaboration

processes, in the intermediate structures, and their implications in the reorganization of school work in the educational teams. Thus, we emphasize, on the one hand, the fact that these processes are understood as promoting the sharing and recognition of good pedagogical practices with significant contributions to the professional development of teachers. On the other hand, teachers also express some constraints experienced in the implementation of these processes: their weak articulation with the traditional organization of the school, the difficulty in managing the spaces and times for preparing the supervisory cycle with their peers, the cohabitation of both supervisory records - evaluative and collaborative - and with the bureaucratic management of teaching processes. However, what this research makes stand out globally is the ability of teachers, in alliance with their peers, to think together, overcome difficulties, find answers to problems, mobilize professional knowledge and grow in partnership, in a logic of negotiation and commitment with local projects, rewriting and naturalizing them in a present / future perspective.

Keyword: Supervision, collaboration, school cultures, pedagogical practices, professional development

# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1. CONTEXTO E ÂMBITO DO ESTUDO .....	7
2. O MODELO CONCEPTUAL DE ANÁLISE - O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE .....	16
3. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA: QUESTÕES ORIENTADORAS .....	25
3.1 OBJETO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	29
3.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....	33
<b>PARTE I.....</b>	<b>36</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO I - EPISTEMOLOGIA E GENEALOGIA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – OS CONCEITOS E OS SEUS AUTORES.....</b>	<b>37</b>
1. A CATEGORIA ESCOLA COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	39
2. A REDE CONCETUAL DE ANÁLISE – OS AUTORES E OS CONCEITOS QUE TECEM OS DISCURSOS .....	44
3. A MOLDURA DO TRABALHO DOS PROFESSORES: OS ESPAÇOS E OS TEMPOS ESCOLARES E AS SUAS (RE) CONFIGURAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E POLÍTICAS.....	60
4. CULTURA (S) DA ESCOLA: ASPETOS DA CULTURA PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL .....	63
5. A CULTURA OFICIAL DAS ESCOLAS E AS MARGENS DE CRITICIDADE E REFLEXIVIDADE DA AÇÃO PROFISSIONAL – A CULTURA CONSTRUÍDA PELOS ATORES.....	67
<b>CAPÍTULO II – LIDERANÇA (S) PEDAGÓGICA (S) NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS .....</b>	<b>75</b>
1. LIDERANÇA PEDAGÓGICA E TRABALHO EM EQUIPA NAS ESCOLAS - DE QUE FALAMOS?.....	75

2. OS ESTILOS DE LIDERANÇA – A LIDERANÇA PEDAGÓGICA E O TRABALHO EM EQUIPA .....	78
3. A LIDERANÇA COLEGIAL NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS .....	84
4. OS LÍDERES INTERMÉDIOS E O SEU PAPEL NAS ESTRUTURAS QUE COORDENAM .....	88
<b>CAPÍTULO III – A SUPERVISÃO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA E PEDAGÓGICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....</b>	<b>100</b>
<b>1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES .....</b>	<b>100</b>
2. O CICLO SUPERVISIVO: PRINCÍPIOS, MEIOS E FINALIDADES .....	104
3. A SUPERVISÃO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	115
<b>PARTE II .....</b>	<b>131</b>
<b>ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>131</b>
<b>CAPÍTULO I - METODOLOGIA.....</b>	<b>133</b>
1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DOS ESTUDOS INTERPRETATIVOS OS CONTRIBUTOS DA HERMENÊUTICA E DA FENOMENOLOGIA .....	133
2. O PARADIGMA METODOLÓGICO – QUALITATIVO, INTERPRETATIVO E FENOMENOLÓGICO .....	140
2.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	145
2.2 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASO .....	148
2.3 ESQUEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO .....	154
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS.....	156
3.1. A OBSERVAÇÃO NATURALISTA NÃO PARTICIPANTE .....	156
3.2. A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	159
3.3. ESTRUTURA DOS GUIÕES DAS ENTREVISTAS .....	160
3.4. O DIÁRIO DE CAMPO.....	161

3.5. A ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	164
3.6. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DISCURSOS .....	168
4. OS ATORES ENVOLVIDOS NO ESTUDO: AS PESSOAS E OS CONTEXTOS PROFISSIONAIS .....	177
4.1. OS PARTICIPANTES NO ESTUDO .....	177
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ONDE SE REALIZOU O ESTUDO EM PROFUNDIDADE .....	184
4.3 PROCEDIMENTOS DE VALIDAÇÃO DOS DADOS .....	185
4.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	186
4.5 QUESTÕES ÉTICAS .....	187
<b>CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>190</b>
1. POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS E DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS – COMO FALAM OS DOCUMENTOS DA REALIDADE? .....	190
1.2 PROLEGÓMENOS À APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: OS TÓPICOS DE APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	201
2. TÓPICO 1- ARTICULAÇÃO DOCUMENTAL ENTRE OS PROJETOS .....	203
2.1 SÚMULA DAS PRINCIPAIS INFERÊNCIAS PRODUZIDAS .....	215
3. TÓPICO 2 - DA GÊNESE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE SUPERVISÃO ENTRE PARES, ASPETOS FACILITADORES E CONSTRANGIMENTOS VIVENCIADOS PELOS ATORES .....	221
3.1 SÚMULA INTERPELATIVA DAS PRINCIPAIS INFERÊNCIAS PRODUZIDAS .....	251
4. TÓPICO 3 - SUPERVISÃO E LIDERANÇA, OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO – SUPERVISÃO COLABORATIVA ENTRE PARES - NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS .....	259
4.1. SUMULA INTERPELATIVA DAS PRINCIPAIS INFERÊNCIAS PRODUZIDAS .....	293

5. TÓPICO 4 - SUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONTRIBUTOS DO PROJETO PARA A CONSTRUÇÃO DE CULTURAS DE TRABALHO EM COLABORAÇÃO .....	302
5.1 - SÚMULA INTERPELATIVA DAS PRINCIPAIS INFERÊNCIAS PRODUZIDAS .....	321
6. TÓPICO 5 - POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS FACE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO SUPERVISÃO ENTRE PARES NO AGRUPAMENTO .....	328
6.1 SÚMULA INTERPELATIVA DAS PRINCIPAIS INFERÊNCIAS PRODUZIDAS .....	339
<b>CONCLUSÕES: JUNTANDO PONTAS E DISCUTINDO IDEIAS - CINCO ENSAIOS DE RESPOSTA .....</b>	<b>343</b>
1.º ENSAIO DE RESPOSTA .....	343
2.º ENSAIO DE RESPOSTA .....	344
3.º ENSAIO DE RESPOSTA .....	346
4.º ENSAIO DE RESPOSTA .....	347
5.º ENSAIO DE RESPOSTA .....	349
CONTRIBUTOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	349
INVESTIGAÇÕES FUTURAS .....	351
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>355</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>356</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....</b>	<b>392</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: MARCAS DA LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES .....	81
QUADRO 2: ESTILOS DE LIDERANÇA, A PARTIR DE SANCHES (2006).....	96
QUADRO 3: DEFINIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	123
QUADRO 4: CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO .....	157
QUADRO 5: CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO RELATIVA AO TÓPICO 1 .....	172
QUADRO 6: CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO RELATIVA AO TÓPICO 2 .....	173
QUADRO 7: CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO RELATIVA AO TÓPICO 3 .....	174
QUADRO 8: CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO RELATIVA AO TÓPICO 4 .....	175
QUADRO 9: CATEGORIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO RELATIVA AO TÓPICO 5 .....	176
QUADRO 10: PARTICIPANTES NO ESTUDO .....	180
QUADRO 11: ASPETOS DA MONITORIZAÇÃO DO PROJETO APÓS O PRIMEIRO ANO DA SUA IMPLEMENTAÇÃO .....	227
QUADRO 12: PARCERIAS DA COORDENADORA DO PROJETO COM O CENTRO DE FORMAÇÃO DA ÁREA PEDAGÓGICA E UNIVERSIDADE DE LISBOA .....	228
QUADRO 13: SÍNTESE DAS CONDIÇÕES CRIADAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	235
QUADRO 14: DEPARTAMENTOS MENOS PERMEÁVEIS À IMPLEMENTAÇÃO DE PROCESSOS SUPERVISIVOS EM COLABORAÇÃO .....	247
QUADRO 15: POTENCIALIDADES DO PROJETO AO NÍVEL ORGANIZACIONAL .....	329



## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: CONCETUALIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO PODER NAS ORGANIZAÇÕES.....	77
FIGURA 2: CATEGORIAS PRESENTES NA LIDERANÇA COLEGIAL .....	86
FIGURA 3: A ESTRUTURA CONCETUAL DA LIDERANÇA .....	87
FIGURA 4: CAMPOS SUPERVISIVOS .....	104
FIGURA 5: A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE AS FIGURAS DO SUPERVISOR E DO SUPERVISIONADO .....	106
FIGURA 6: SUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	116
FIGURA 7: ASPETOS PRESENTES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	119
FIGURA 8: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES .....	121
FIGURA 9: CENÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL – ESFERAS E DOMÍNIOS DE INTERPENETRAÇÃO .....	125
FIGURA 10: O MODELO IMPLÍCITO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	126
FIGURA 11: CENÁRIOS PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	127
FIGURA 12: ESQUEMATIZAÇÃO DAS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO .....	155
FIGURA 13: ESFERAS DE PERMEABILIDADE ENTRE OS PROJETOS.....	204
FIGURA 14: MATRIZ PEDAGÓGICA, CURRICULAR E AXIOLÓGICA DO PROJETO EDUCATIVO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	207
FIGURA 15: MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO .....	210
FIGURA 16: IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO SUPERVISÃO ENTRE PARES NO AGRUPAMENTO .....	223
FIGURA 17: APRESENTAÇÃO DAS VIAS E FINALIDADES DA AÇÃO SUPERVISIVA E COLABORATIVA NO AGRUPAMENTO .....	232
FIGURA 18: MARCAS IDENTITÁRIAS DO PROJETO DE SUPERVISÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	233
FIGURA 19: CATEGORIAS PRESENTES NOS PROCESSOS DE SUPERVISÃO AVALIATIVA.....	239
FIGURA 20: CATEGORIAS PRESENTES NOS PROCESSOS DE SUPERVISÃO COLABORATIVA	241
FIGURA 21: MODALIDADES DE COLABORAÇÃO EXISTENTES NO AGRUPAMENTO E AÇÕES EM QUE SE MATERIALIZAM .....	242
FIGURA 22: CATEGORIAS PRESENTES NO TRABALHO COLABORATIVO .....	243
FIGURA 23: ASPETOS DISTINTIVOS DA COLABORAÇÃO E DA PARTILHA.....	244
FIGURA 24: CATEGORIAS VITAIS À SUSTENTABILIDADE DO PROJETO.....	250
FIGURA 25: ARTICULAÇÃO DAS MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO.....	255

FIGURA 26: PRINCIPAIS DIMENSÕES DO PROJETO SUPERVISÃO COLABORATIVA ENTRE PARES .....	256
FIGURA 27: ALIANÇAS NA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA .....	261
FIGURA 28: ASPETOS DE LIDERANÇA .....	262
FIGURA 29: NATUREZA, ÂMBITO E FINALIDADES DO PROJETO ESTRUTURADO DE SUPERVISÃO .....	264
FIGURA 30: MODALIDADES DE SUPERVISÃO EM USO NO TERRITÓRIO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	265
FIGURA 31: DISCIPLINAS ENVOLVIDAS NO TRABALHO DE PROJETO .....	268
FIGURA 32: AS QUESTÕES QUE DESENHAM OS FOCOS .....	270
FIGURA 33: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS APRENDIZAGENS.....	271
FIGURA 34: TÓPICOS EM ANÁLISE AQUANDO DA REALIZAÇÃO DE UMA ASSEMBLEIA DE TURMA .....	274
FIGURA 35: FOCOS DE OBSERVAÇÃO ESCOLHIDOS PELOS PROFESSORES DO GRUPO DISCIPLINAR .....	280
FIGURA 36: AÇÕES ESTRATÉGICAS IMPLEMENTADAS DECORRENTES DO PROCESSO DE SUPERVISÃO ENTRE PARES NO CONSELHO DE TURMA .....	288
FIGURA 37: A NATUREZA DO FUNCIONAMENTO DO CONSELHO DE TURMA E AS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS .....	292
FIGURA 38: OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO COLABORATIVA NO ÂMBITO DO TRABALHO DE PROJETO.....	294
FIGURA 39: OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO COLABORATIVA ENTE PARES NUM CONSELHO CURRICULAR .....	295
FIGURA 40: OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO COLABORATIVA ENTE PARES NUM CONSELHO DE TURMA (7.º ANO DE ESCOLARIDADE).....	296
FIGURA 41: SUPERVISÃO E ARTICULAÇÃO VERTICAL DO CURRÍCULO .....	299
FIGURA 42: SABERES PROFISSIONAIS EM PRESENÇA NO PROCESSO DE SUPERVISÃO.....	306
FIGURA 43: ASPETOS DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO .....	313
FIGURA 44: ASPETOS CONTEXTUAIS DA FORMAÇÃO INTERNA .....	315
FIGURA 45: LUGARES DE DIVULGAÇÃO DE BOAS PRÁTICAS NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS REUNIÃO DE FINAL DE ANO 2016/2017 .....	316
FIGURA 46: REUNIÃO FINAL DO ANO DE 2017/18 / TODOS OS CICLOS DE ENSINO .....	317

FIGURA 47: SÍNTESE DE ASPETOS RELATIVOS ÀS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DA SUPERVISÃO ENTRE PARES .....	319
FIGURA 48: SUPERVISÃO E CENÁRIOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	326
FIGURA 49: POTENCIALIDADES DO PROJETO AO NÍVEL PESSOAL E PROFISSIONAL.....	330
FIGURA 50: SÍNTESE DOS PRINCIPAIS CONSTRANGIMENTOS ORGANIZACIONAIS SINALIZADOS PELOS PROFESSORES .....	334
FIGURA 51: CONSTRANGIMENTOS PESSOAIS SINALIZADOS PELOS PROFESSORES .....	337
FIGURA 52: A SUPERVISÃO COMO IMPERATIVO MORAL DA PROFISSÃO DOCENTE .....	341

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1: PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO

Anexo 2: GUIÃO DE ENTREVISTA À DIRETORA DO AGRUPAMENTO

Anexo 3: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS LÍDERES INTERMÉDIOS E PROFESSORES SEM ATRIBUIÇÃO DE OUTRAS FUNÇÕES

Anexo 4: TABELA DE PARTICIPANTES

Anexo 5: ENTREVISTA AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Anexo 6: ENTREVISTA À COORDENADORA DO PROJETO SUPERVISÃO COLABORATIVA ENTRE PARES

Anexo 7: ENTREVISTA AO COORDENADOR DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Anexo 8: ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS

Anexo 9: ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DO PRÉ-ESCOLAR

Anexo 10: ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRETORES DE TURMA

Anexo 11: ENTREVISTA À COORDENADORA DE UM PROJETO COM EXPRESSÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Anexo 12: ENTREVISTA A UMA DIRETORA DE TURMA DO 3.º CICLO

Anexo13: ENTREVISTA A UMA DIRETORA DE TURMA DO 2.º CICLO

Anexo14: ENTREVISTA A UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS DO 2.º CICLO

Anexo 15: ENTREVISTA A UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO 3.º CICLO

Anexo 16: ENTREVISTA A UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO 2.º CICLO

Anexo 17: ENTREVISTA A UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 3.º CICLO

Anexo 18: ENTREVISTA A UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO 3.º CICLO

Anexo 19: ENTREVISTA A UMA PROFESSORA DO 1.º CICLO

## **SIGLAS**

CA – Contrato de autonomia

IGEC – Inspeção-geral de educação e ciência

PAA- Plano anual de atividades

PEA – Projeto educativo do Agrupamento

PNPSE- Plano nacional de promoção do sucesso escolar

PPM – Plano plurianual de melhoria

RAE – Relatório da avaliação externa

RI – Regulamento interno

TEIP – Território educativo de intervenção prioritária

# INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia.

Roland Barthes (1987a, p.82)

Tecer uma investigação reivindica dos seus autores um esforço de antecipação de intenções e de ações, presentes e futuras, imprimindo-lhes sopros de vida e de escrita ténues e vulneráveis, consentâneos com a complexidade da criação que pretendem ver nascer e à qual desejam prestar um rosto e estatuto próprios. Disponibilizamo-nos, ao longo da presente investigação, a cercar horizontes de desenvolvimento e a criar espaços vitais, promotores da análise, compreensão e conhecimento dos fenómenos, presentes à nossa consciência, apropriando-nos dos sentidos que sobressaem no emaranhado de tecidos e tessituras dos discursos dos atores que neles habitam, reconfigurando-os à escala social, cultural e política.

É hoje inelutável o destaque que a supervisão e a colaboração possuem nas políticas públicas educativas, assumindo-se como dispositivos e ações estratégicas coadjuvantes na alteração dos modos de trabalho dos professores e na melhoria e desenvolvimento das suas práticas pedagógicas (Forte & Flores, 2010, 2012, 2014). As mais recentes políticas de promoção do sucesso escolar, do primeiro quartel do século XXI, apontam para a necessidade de territorializar, nos diferentes contextos educativos, modalidades de supervisão e de trabalho em colaboração como processos reguladores, de apoio e melhoria da qualidade das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores (Martinho, 2018). Esta necessidade consagrada nos textos e diplomas legais é, assim, reconfigurada, por via da sua apropriação local, pelas instituições de ensino, nos seus documentos orientadores - Projeto Educativo e Plano Plurianual de melhoria, afigurando-se-nos pertinente estudar e aprofundar o valor matricial – pedagógico, curricular, antropológico e ético - que estes dispositivos estratégicos, supervisão e colaboração, possuem na vida dos professores e das organizações, conhecendo as conceções e apropriações locais que os sujeitos têm dos mesmos, muito por via das

representações, valorações e crenças enraizadas, decorrentes das percepções sociais, históricas, políticas e culturais forjadas pelos atores em presença.

Compreendemos, pois, que as apropriações diferenciadas das modalidades de supervisão colaborativa tenham por chão o conjunto de interações específicas e regulares que originam os espaços de negociação consensual, conflitual e dialógica, presentes na preparação conjunta da ação de ensinar - na e para a diversidade - com base na mobilização de saberes profissionais expressos no exercício de competências que visam a desmultiplicação de um *saber compósito* (Roldão, 2007 a). Este saber é entendido como integrador, transformador e projetual, sendo sucessivamente reconfigurado por via analítica e reflexiva (Danielson, 2010) no curso da *praxis* pedagógica, a qual reivindica não a estrita adição de conhecimentos, mas a sua interpenetração, como sublinha Perrenoud (2008):

Uma questão parece evidente: a análise das práticas só pode causar efeitos reais de transformação se o profissional se envolver de facto com o processo. É raro conseguir transformar apenas quando se toma conhecimento das conclusões de uma análise realizada por outro. Cada participante deve desempenhar um papel ativo na análise da sua própria prática; ainda que não seja a única fonte dos relacionamentos, das hipóteses, das “intuições analíticas” e das interpretações, só pode utilizá-las caso se aproprie delas e a elas aderir. (p.123)

Na esteira de Alarcão (2001, 2014) e Alarcão e Canha (2013) estudaremos a vertente pedagógica e reguladora da supervisão e os seus contributos para a reconfiguração dos saberes e desenvolvimento das práticas profissionais dos docentes, na procura de horizontes de questionamento e de respostas para os problemas locais, como sublinham as autoras Alarcão e Roldão (2010):

A relevância do processo supervisivo é muito grande e quase unanimemente reconhecida. A supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação. (...) Em resumo, a supervisão como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. (p.56)

Nestes processos anunciam-se modos de planeamento colaborativo, segundo marcas específicas, sociais e políticas das lideranças pedagógicas e culturas locais, que possibilitam aos professores, e aos seus pares, estabelecerem objetivos, metas e propósitos comuns, essenciais ao desenho presente e futuro da sua ação pedagógica (Flores e Simão, 2009a e 2009 b). Deste modo, as ações dos professores securizam-se



em ambientes de compromisso que fidelizam os sujeitos aos modos de trabalho e às dinâmicas territoriais num movimento de apropriação e inscrição conjunta e concertada do currículo à esfera local. Deste modo, o currículo surge como uma combinação significativa de experiências de aprendizagem formal e informal (Marcelo, 1999, p.203) no curso das quais o trabalho colaborativo é crucial.

O acentuado destaque para as dimensões da colaboração (Martinho, 2018), da colegialidade e da cooperação, no âmbito da ação educativa, surge de modo recorrente na literatura. Autores como Fullan & Hargreaves (2001), Day (2001, 2006), Lima (2002, 2004) e Roldão (2007b), Alarcão e Canha (2013) sinalizam o paradigma da colaboração como espaço vital e essencial à partilha de experiências com contributos no desenvolvimento profissional dos professores. Salientamos, pois, o reforço das dimensões de entreajuda, de solidariedade e de confiança que contribuem para esbater o isolamento, individualismo e a solidão profissional pese embora sejam igualmente de assinalar, alguns constrangimentos e riscos em evidência nas formas de cooperação artificiais que promovem o *status quo*, a balcanização e o individualismo (Hargreaves, 1998, p.277).

Em paralelo, reconhecemos a inscrição da colaboração no discurso macropolítico como dispositivo essencial ao incremento do trabalho nas escolas e ao desenvolvimento profissional das pessoas e das organizações com vista à superação de dilemas e de problemas emergentes da especificidade económica, social e geográfica. Contudo, o decreto supervisivo e colaborativo de pouco vale se os docentes não se apropriarem da necessidade de modificarem a forma como preparam a sua prática letiva e se esta alteração não for acompanhada de uma mutação das variáveis contextuais em torno das quais se desenvolve e desenha o trabalho dos professores. Salientamos, a este propósito, a necessidade de envolver e comprometer os docentes e demais agentes na vida educativa local - nas políticas educativas locais, curriculares e avaliativas -, conferindo às organizações e consequentemente aos atores que nelas trabalham margens de autonomia e reflexividade efetivas para programarem com flexibilidade as suas práticas pedagógicas (Cosme & Trindade, 2017, p.584) de modo a encontrarem respostas para os seus dilemas e para as necessidades da população com e para a qual trabalham. A este propósito, Thurler (1994, p.33-34) reafirma a ideia da necessidade de uma mudança estratégica nos modos de ensinar viabilizada pela mudança na forma de pensar e de agir dos professores nos estabelecimentos onde trabalham.

De igual modo, Azevedo (2011) partilha a convicção de que a proximidade eu /outro [eu/nós] impulsiona os atores e as organizações na criação e consolidação de culturas escolares, facilitando-nos a passagem “do eu solitário ao eu solidário”, na feliz expressão de Sá-Chaves (2000), por via da reescrita comum de uma matriz identitária possibilitadora do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional:

    Ou a nossa força vem de dentro e bem de dentro (suscitada pela dedicação ao exercício profissional e pelo encontro consigo e com cada outro) ou não vem de mais lado nenhum! Isto é que é o pragmatismo, do mais puro e duro! Aqui não há duas faces da mesma moeda, há só uma, um só rosto, uma só maneira de estar: acolher a humanidade que habita no rosto de cada ser humano e proporcionar-lhe o desenvolvimento que a cultura escolar desencadeia em cada um, e considerar isto mesmo como o seu e o meu maior bem. (Azevedo, 2011, p.152)

A supervisão como ação humanizadora tem em conta a unidade e a multiplicidade presente nos modos de estar e de agir dos profissionais do ensino, procurando respeitar as zonas de irredutibilidade e inimitabilidade de cada eu a favor da construção de um compromisso ético e social, mais vasto, onde todos reconheçam contextos de crescimento e de emancipação, isto é, onde todos aprendam a cuidar de todos, para continuar a seguir o pensamento de Idália Sá-Chaves. Para tal urge capacitar as pessoas para o descoberta de si, do seu potencial, e dos outros, fomentando o exercício quotidiano de nos conhecermos através do outro e com ele nos (des) envolvermos, o que pressupõe a capacidade de nos colocarmos no seu lugar, de habitar espaços e tempos de comunhão e de encontro, de partilha e de discussão, que nos ajudam a infletir a imagem da escola como espaço burocrático e administrativo, encerrado nos limites de uma racionalidade técnica, de pendor funcionalista, em prol da construção de uma *organização aprendente* (Alarcão, 2000, 2009), capaz de gerar culturas e subculturas de trabalho que anunciam formas locais democráticas de vivenciar e experienciar o ensino, tal como refere Sarmiento (2000, p.149).

Recorrentemente revisitado, Hargreaves (1998, p.71) partilha a ideia que a capacitação dos profissionais para a resolução de problemas se encontra diretamente relacionada com a capacidade dos mesmos criarem condições e oportunidades para aprenderem uns com os outros, para refletirem em conjunto, num movimento de contínua adaptação e reinvenção. Na mesma linha, Cosme (2009) destaca:

A reflexividade docente não é, pois, um fim em si, mas um meio através do qual se pretende contribuir para o desenvolvimento de projetos que se desenvolvam sob a égide de uma racionalidade pedagógica democrática. (p.114)

Em articulação com a matriz colaborativa enunciada sinalizamos o foco da nossa investigação na análise, interpretação e compreensão da ação supervisiva como dispositivo ao serviço do desenvolvimento de uma pedagogia da supervisão (Vieira *et al*, 2006, Vieira 2009a, 2009b, 2009c), alicerçada nos processos estruturados, reflexivos e colaborativos (Flores e Simão, 2009 a) potenciadores da transformação dos atores e dos contextos, impregnando-a de uma matriz dialógica, intersubjetiva, relacional e reguladora, com recurso ao conhecimento teórico e prático, consubstanciado numa epistemologia da prática (Roldão, 2007 a). A supervisão, entendida como saber que informa a pedagogia, convoca os professores a desenharem articuladamente o conjunto de conhecimentos necessários à definição de objetivos comuns em rutura com “a circularidade improdutiva das inúmeras discussões e trocas de opiniões realizadas no quotidiano dos professores e desesperantemente incapazes de produzir saltos qualitativos nas suas práticas, não obstante o investimento, o interesse, o empenhamento e o genuíno esforço.” (Roldão, 2007b, p. 98).

Sublinhamos a igual pertinência em estudar o conjunto de (inter) ações desenvolvidas em contextos menos formais, mais espontâneos, mais empíricos e multifocais, de modo a explorar alguns dos espetros do *caleidoscópio da supervisão* (Vieira, *et al* 2006), na sua predominância formadora e reguladora, convocando os sujeitos a pronunciarem-se sobre o porquê, o como e o para quê (intenções, processos e finalidades) da programação das ações na sua relação direta com as gramáticas e culturas escolares que as promovem, numa ótica transformadora das pessoas e das instituições. Daí a importância dos professores assumirem riscos (Day, 2017) e comprometerem-se com a avaliação das suas próprias práticas em contexto colaborativo, revestindo-se a supervisão de um potencial transformador do *mosaico e da gramática escolar*, nos espaços e tempos formais e informais, igualmente promotora da inquirição da ação pedagógica, conduzindo os professores à reflexão, continuada e melhorada, sobre as suas práticas profissionais (Day, 2001).

## **1. Contexto e âmbito do estudo**

Com o propósito de conhecermos a investigação realizada recentemente em Portugal sobre a temática da supervisão colaborativa, com especial incidência nos contributos destes processos para o desenvolvimento da prática profissional dos professores de carreira, realizámos uma pesquisa no RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) sobre teses de doutoramento e o conhecimento produzido com base nas referidas investigações. Deste modo, encontrámos um estudo de caso no campo da supervisão pedagógica e dos seus contributos para a aprendizagem da profissão docente (Valério, 2018), um outro (Oliveira, 2015) focado nas perceções dos professores de Geografia, do ensino básico e secundário, sobre papel da supervisão pedagógica como processo de desenvolvimento profissional, um terceiro (Basto, 2017) sobre os contributos da supervisão colaborativa como estratégia reflexiva conducente à reestruturação da avaliação das aprendizagens e um quarto (Barros, 2012) sobre o papel da investigação ação, na sua vertente prática e crítica, em articulação com os processos de supervisão colaborativa e os seus contributos para a negociação de papéis e tomadas de decisão, dos atores educativos, com finalidades transformadoras e emancipatórias. Em todos os estudos foi possível destacar o papel que a supervisão pedagógica tem vindo a ganhar no quadro das organizações educativas (Alarcão, 2002, 2005, 2009) bem como a forma como se tem aliado à colaboração e reconfigurado como processo de apoio e proximidade, entre os professores, nomeadamente dentro dos grupos disciplinares, com a finalidade de ajudar os professores a consolidar os modos de programação das atividades letivas, na reflexão, análise crítica e pedagógica das situações educativas, bem como a resolver problemas e dilemas inerentes à sua condição profissional. Contudo, a maioria dos estudos na área da supervisão ainda se encontram confinados à formação inicial dos professores, nas áreas das didáticas específicas, sendo desejável a sua extensão ou prolongamento ao quadro organizacional e às estruturas que o compõem - departamentos curriculares, grupos disciplinares e conselhos de turma, onde os professores trabalham, permitindo-nos uma compreensão mais holística destes processos e os seus contributos para a melhoria e qualidade do seu trabalho, como refere Alarcão (2001):

A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interação pedagógica em sala de aula. A actual conjuntura implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações

entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da escola. (p.18)

As palavras da autora interpelam-nos e convocam-nos a repensarmos o campo da supervisão no coletivo, dentro e fora das salas de aula, estudando-a na qualidade de dispositivo formativo, de apoio e regulação, ao serviço da melhoria da qualidade dos serviços pedagógicos prestados nas organizações educativas, de acordo com as novas tendências que, segundo Alarcão e Roldão (2010), apontam para a implementação de processos de supervisão interpares no espaço escolar como campos de oportunidades para o desenvolvimento profissional das comunidades educativas.

Com o propósito de elucidar as vias de entrada da supervisão e da colaboração no interior das organizações educativas, bem como contribuir para a compreensão de algumas esferas de permeabilidade e de resistência encontradas relativamente à implementação destes processos, cumpre-nos colocar três questões teóricas em torno de problemas e dilemas atuais para as quais realizaremos breves ensaios de respostas:

- I) Como foi reconfigurada histórica, social e politicamente, no quadro educacional, a supervisão nos últimos trinta anos?
- II) Como, por via de que discursos e de que ideários políticos, foram decretados a entrada da supervisão e da colaboração nas organizações educativas?
- III) Por que razões as organizações educativas mostram algumas resistências na implementação de modalidades de trabalho em equipa, segundo lógicas supervisivas e colaborativas, consentâneas com a letra e o espírito dos “decretos” [que as sinalizam como as mais ajustadas à preparação, análise e reavaliação das práticas pedagógicas e à promoção do sucesso educativo dos alunos]?

Apresentamos alguns cenários de resposta para as questões enunciadas, tendo por base o conjunto de informações disponíveis em estudos empíricos realizados na área da supervisão e da avaliação externa de escolas (Clímaco, 2010; 2011; Santos, 2015).

Deste modo, entendemos estar a interpretar adequadamente a natureza e o alcance das questões emergentes quando assinalamos a entrada da supervisão e da colaboração nas escolas pela modalidade prevista no decreto, ou seja, por via de um conjunto de recomendações inscritas nos relatórios produzidos pelo sistema da avaliação externa das organizações escolares, alinhadas com a prestação de contas pelos serviços disponibilizados. Desta feita, a institucionalização da supervisão surge associada ao controlo, regulação e monitorização necessária dos processos e dos produtos educativos, numa lógica de mercado, em pleno funcionamento desde a década de oitenta (nomeadamente a partir da publicação da lei de bases do sistema educativo em Portugal Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Em paralelo e ancorada à necessidade de formar professores para o ofício de ensinar, a supervisão afirma-se, na década de oitenta, como um campo científico através da produção de livros e artigos sobre o tema (Alarcão & Tavares, 1987) e a criação dos primeiros mestrados em supervisão pedagógica (Domingues & Mogarro, 2018). Nesta fase a supervisão foi essencialmente entendida como um processo de acompanhamento dos professores em estágio, no início de carreira, supervisionados por professores experientes que os acompanhavam, avaliavam e monitorizavam os seus desempenhos, em parceria com as instituições de ensino superior, que articulavam com o supervisor interno momentos de observação da prática letiva, destinados à avaliação e certificação dos seus desempenhos profissionais e os dos seus pares. Deste modo, os processos supervisivos encontram-se, neste período áureo da formação de professores, alicerçados numa base hierárquica, formal e institucional, cujo propósito surge vinculado à necessidade de dotar o estado de funcionários públicos que assegurassem o funcionamento do sistema educativo. Para tal foi necessário estabelecer um conjunto de mecanismos de fiscalização e controlo que assegurassem aos futuros professores o domínio de saberes e de técnicas de ensino aprendidas muito por referência ao orientador interno e à instituição que lhes transmitiu um conjunto de saberes [científicos e pedagógicos] a mobilizar em contexto escolar.

No final da década de noventa e com a entrada no novo milénio as lógicas supervisivas reconfiguram-se, muito por via das mais recentes políticas públicas de promoção do sucesso escolar, encontrando-se os pressupostos de base vestidos de outras formas, mais contemporâneas, e com rostos mais apelativos para os professores. Desta feita, as políticas públicas de educação, nos finais do século XX e início do século XXI, reforçaram estrategicamente o paradigma certificativo, ancorado na avaliação

sistemática e sustentada da melhoria das escolas e da qualidade das aprendizagens dos alunos, como se encontra consignado no artigo 3.º da Lei 31/2002, de 20 de dezembro. Reforçaram também, paulatinamente, por via do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os mecanismos de gestão unipessoal e de supervisão pedagógica, cabendo aos coordenadores dos departamentos curriculares e de ciclo coordenar os processos de gestão pedagógica e curricular numa ótica de transformação e de desenvolvimento dos atores e dos sistemas educativos. Mais recentemente, com a publicação do decreto-lei 137/2012, num esforço de consolidação da descentralização e do reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino (Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas), o compromisso e o controlo relativo à prestação de serviços de qualidade passa, também, pela conceção, execução e monitorização de planos de ação estratégica/ planos de promoção do sucesso escolar. Neles as escolas contratualizam com a tutela um conjunto de metas e de resultados de sucesso educativo, a serem alcançados interna e externamente, de modo a garantirem, por parte do poder central, a manutenção dos recursos técnicos, materiais e humanos que necessitam para a execução dos seus projetos educativos. Deste aspeto dão conta as grandes opções do Plano educativo para o período de 2016-2019 através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, com a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. O incumprimento do contrato poderá colocar as organizações educativas, em particular os territórios educativos de intervenção prioritária, TEIP, em risco de perda de recursos essenciais ao desenvolvimento conjunto e articulado das medidas e projetos de promoção e consolidação do sucesso educativo das crianças e dos jovens.

Como salientam Alves e Flores (2011):

Os professores vivem, particularmente em Portugal, dinâmicas de prestação de contas, sobretudo pela recente introdução da avaliação do desempenho docente. Compreendemos que estas alterações perturbem o funcionamento do seu trabalho, mas não temos dúvidas de que a eles compete encontrar mecanismos de regulação da profissão, investir nas lideranças profissionais, (re) construir o seu profissionalismo docente, mostrar à sociedade que o seu trabalho é insubstituível. (p.8)

Revisitados alguns aspetos do ideário presente nas políticas públicas educativas das três últimas décadas, consignadas nos decretos e normativos legais, consideramos estar em condições de respondermos à nossa primeira questão – a supervisão foi reconfigurada nos últimos trinta anos, muito por via dos múltiplos entendimentos e representações sociais, culturais, económicas e políticas, sobre o que é o ensino e a

aprendizagem, nomeadamente sobre o modo como os professores ensinam e como os alunos aprendem, o que viabilizou sucessivas reconceptualizações face ao papel que o professor, o aluno, a escola e a comunidade possuem na construção do sucesso educativo. Deste modo, redefinimos a natureza plural da supervisão, avaliativa e colaborativa, e atribuímos-lhes finalidades distintas consoante a natureza do processo e o seu foco: hierárquica, formal e classificativa, assente numa lógica avaliativa; horizontal e democrática, associada ao processo colaborativo e formativo, de apoio entre professores e aos contextos envolventes, no desenvolvimento dos processos de ensino e na resolução de problemas locais. Transversal aos dois processos surge o propósito de ambos os registos supervisivos promoverem o desenvolvimento profissional das pessoas envolvidas e das instituições onde trabalham, investindo-se na articulação e capacitação dos atores educativos para colocar em diálogo as escolas, as freguesias e os municípios numa rede de compromisso pela melhoria da qualidade dos serviços prestados. Este entendimento está presente, reiteradamente, nos decretos de abertura do ano escolar nos quais a tutela consigna a necessidade das escolas organizarem o trabalho docente segundo lógicas de cooperação, colaboração e supervisão por parte das diferentes equipas educativas, convocando-se, individual e coletivamente a responsabilidade social e política dos professores (Alves & Machado, 2010) de, conjuntamente, refletirem sobre as suas práticas com o propósito de as melhorar no quadro institucional onde trabalham em interação colaborativa com os seus pares. Resta saber como é que as escolas se apropriam do que promana do decreto e como integram estas formas de organização do trabalho nas suas práticas diárias de programação, implementação e monitorização dos processos de ensino, relativamente à oferta educativa, gestão curricular e avaliação das aprendizagens.

No que se refere à segunda questão colocada consideramos que, no passado e no presente, a avaliação externa das escolas foi e é a porta de entrada para a implementação de dispositivos de supervisão pedagógica em nome da institucionalização das mais variadas formas de trabalho em equipa e do cuidado necessário com os processos de preparação, execução e avaliação das práticas de ensino. Esta forma de percecionar os acontecimentos produz enviesamentos que contribuem para a especulação sobre a existência, ficcionada ou real, de práticas de supervisão colaborativa nas escolas, bem como sobre o conjunto de razões e de fatores que se encontram na base da possível resistência dos professores a estes processos. A par desta real ou aparente tensão, entre lógicas de supervisão e colaboração artificiais, complacentes e cooptativas, e lógicas de



supervisão e colaboração autênticas, colegiais e de apoio ao trabalho docente, conhecemos agrupamentos de escolas que sinalizam, nos seus planos plurianuais de melhoria e planos de promoção do sucesso escolar, a implementação de modelos estruturados de supervisão nas diferentes equipas educativas (conselhos de ano, turma, departamentos, grupos) com vista, por exemplo, ao desenvolvimento articulado e sustentado da preparação das práticas pedagógicas inter ciclos. Há, também, evidências, nos documentos estruturantes dos Agrupamentos de escolas, nomeadamente ao nível dos Projetos Educativos, da inscrição e implementação de um conjunto de ações que integram a observação entre pares, regimes de coadjuvação, assessorias, sustentadas no tempo, que implicam uma organização do trabalho escolar em parceria pedagógica nos diferentes ciclos de escolaridade. Com base nestas factuais, perguntamos: - Por que razão as organizações educativas nem sempre usam a autonomia construída para, naturalmente, instituírem outros modos de organização do trabalho nas equipas educativas - em maior proximidade, diálogo e intersecção pedagógica e curricular, alinhando as suas ações e opções estratégicas com a mais recente geração de políticas educativas? - Face à implementação de modalidades formais e informais de trabalho superviso e colaborativo, importa compreender quais os fatores facilitadores e potenciadores da resistência, por parte dos professores e das organizações educativas, à sua implementação: a cultura da escola, a gramática escolar, as lideranças de topo e intermédias, as políticas educativas, nacionais e locais, a natureza do trabalho docente, a fragilidade do estatuto profissional dos professores? A propósito desta fragilidade (Alves e Flores, 2011) destacam como aspeto fundamental da organização do trabalho escolar a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo acompanhadas de uma organização da escola menos burocrática e menos entrópica, favorecedora do trabalho reflexivo e da análise das práticas (p.9).

No ensaio de resposta à terceira questão colocada formulamos as seguintes interpelações - Existem, ou não, nas organizações educativas, modalidades de trabalho colegial, formais e informais, espontâneas e marginais aos decretos, com reconhecidas valias na preparação, desenvolvimento e monitorização das práticas letivas? Necessitam os docentes e as equipas educativas de serem cooptados e de alguma forma obrigados artificialmente a trabalharem em equipa? Esses registos de cooptação colocam em risco a individualidade do trabalho docente ou desafiam os professores a adotarem registos mais autênticos de trabalho colaborativo? Que representações, crenças e valorações, têm os professores da supervisão e que herança supervisiva pode coibi-los a desafiar formas

qualitativamente diferentes de trabalhar em equipa com o propósito de melhorarem as práticas pedagógicas e se desenvolverem profissionalmente? Que razões podem ser assinaladas para a difícil coabitação de modalidades de supervisão avaliativa e colaborativa no dia-a-dia dos professores?

Considerámos fundamental realizar este exercício de inquirição pois o mesmo pode ajudar-nos a refletir conjuntamente sobre as variáveis pessoais, institucionais, sociais, culturais, económicas e políticas responsáveis, direta e indiretamente, pelas conceções, representações e vivências dos professores, face aos processos de supervisão e de colaboração, aclarando o que os leva a resistir à sua implementação, na estreita tensão, por vezes, entre supervisão avaliativa e colaborativa, a par com o que os leva a acreditar e a desejar a implementação de processos, supervisivos e colaborativos, na qualidade de espaços de formação em contexto de trabalho e de desenvolvimento profissional. A referida tensão encontra-se presente nas palavras de Vieira e Moreira (2011, p.9) que dá conta da necessidade de coexistência conflituante de ambas as lógicas na programação da ação pedagógica, ambas necessárias ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos, das práticas e das instituições.

Na redação da presente interpelação sinalizamos algumas variáveis que podem, ou não, desafiar-nos na procura de sentidos para a (re) organização social, cultural e política do trabalho escolar que obedece a uma gramática comum, devendo ser reescrita e (re) pensada num quadro alargado de negociação, compromisso e de corresponsabilização entre os pares, no interior das equipas educativas, como estratégia potenciadora do exercício democrático das lideranças de topo e intermédias e com o propósito da melhoria da ação educativa. Deste modo, os processos de supervisão e colaboração apropriados endogenamente pelos sujeitos e recentrados no *ethos* escolar podem facilitar a procura de respostas para os problemas e dilemas territoriais vividos pelos professores no interior das instituições, como refere Roldão (2014, p.44).

As questões emergentes no discurso da autora foram objeto de reflexão no âmbito dos trabalhos desenvolvidos na presente investigação e vivificaram o desejo de concretização de um projeto onde nos fosse possível devolver as questões da supervisão e da orientação da prática profissional aos professores com o propósito de convocar - fazer falar e chamar ao palco - as teorias e as práticas pedagógicas cujo potencial transformador justificasse a sua conseqüente problematização. Deste modo, o estudo procurará prestar visibilidade às lógicas de programação e planeamento, desenvolvimento e regulação do trabalho escolar, nas estruturas intermédias, na firme

convicção de que todas ajudarão a iluminar a razão, ou as razões, subjacentes às ações e decisões dos professores, conferindo-lhes em enquadramento holístico tal como sublinham Cabral e Alves (2016, pp.174-175).

Como sabemos, a realidade desafia-nos permanentemente, cabendo-nos a tarefa de a ler, analisar e interpretar, convocando o maior número de atores e de discursos possíveis na firme convicção de explorarmos os sentidos, explícitos e implícitos, que os sujeitos emprestam aos contextos, através da construção partilhada dos modos de estar, organizar e interagir que se reconfiguram à luz da cultura territorial, incorporando o ensino uma dimensão de estreito diálogo com a comunidade, com as equipas pedagógicas e os parceiros sociais, o que se constitui como marca importante no trabalho dos professores, numa ação dialética entre a sua formação inicial e a formação continuada ao longo da vida (Zgaga, 2007, p.31)

Pretendemos, pois, captar a complexidade das redes de interação e de comunicação entre os professores e potenciar a análise e a compreensão das modalidades formativas da ação supervisiva e colaborativa, presentes em diferentes etapas do desenvolvimento profissional, vividas e jogadas na diversidade das suas “transições ecológicas” (Alarcão & Tavares, Alarcão & Canha, 2013) [grupos, departamentos e conselhos de turma] onde se desenrolam interações múltiplas, entre os pares, que transbordam o regime tutorial de acompanhamento inicial da prática letiva contaminada, ainda, por alguns preconceitos associados ao olhar inspetivo, hierárquico e avaliativo.

Alocamos, pois, a supervisão à pedagogia, à prática pedagógica, ao conjunto dos processos de programação, negociação, decisão, realização e (re) avaliação da ação de ensinar em sede de equipa educativa, analisando os propósitos do trabalho conjunto, as potencialidades e os constrangimentos vividos pelos pares num contínuo diálogo reorientado e revisitado prospetivamente. Apropriamo-nos do conceito de supervisão pedagógica como se encontra inscrito nas palavras de Vieira (2006 a) “como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem ... numa direcção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.” (p.15)

No âmbito da análise e da compreensão do nosso problema perspetivaremos as múltiplas apropriações das modalidades da supervisão, através das interações sociais, desenvolvidas e mediadas pelos atores nas estruturas que coordenam e para as quais se

encontram investidos de um poder formal e informal, pelo que será igualmente interessante compreender os jogos e as tensões micropolíticas, locais e organizacionais, desencadeadas nos contextos intermédios como subsistemas de reinscrição e reescrita de lógicas de ação e de decisão no interior de uma unidade sistémica mais vasta – a organização educativa. A esse propósito Lima, 2008, refere:

A escola não se apresenta como apenas um locus de reprodução política e normativa, nem, muito menos, como um reflexo ou cópia fiel das estruturas sociais que a constroem e definem. Constituindo uma organização formal, dotada de objectivos, recursos, estruturas, tecnologias, etc., é necessariamente habitada por actores sociais concretos que são responsáveis pela acção organizacional, ou seja, por uma acepção de organização não só como unidade social, mas também como actividade de organizar e de agir – a organização em acção –, não apenas um nome (organização) mas também um verbo (organizar). [...] p.84

Como sabemos, a colegialidade não se decreta por via administrativa, mas constrói-se diariamente com base na vontade declarada, no discurso e na ação pedagógica dos profissionais do ensino, na programação concertada e na procura de horizontes de pertença e de identidade dos sujeitos às comunidades e territórios a que pertencem. São estes os desafios que se colocam à profissionalidade docente, contra a rotina e o tédio instalados, contra o individualismo que encerra, que coarta, que impede o progresso e o desenvolvimento pessoal e institucional (Simão *et al*, 2009,p.64). Necessitamos, pois, de construir formas robustas de colaboração alinhadas com a singularidades dos contextos, as dinâmicas interpessoais e a natureza dos problemas que enfrentam

O estudo problematizará, por via da apropriação das políticas supervisivas locais, consubstanciadas, também, nas modalidades de organização e de trabalho em colaboração nas diferentes estruturas, a pluralidade de lógicas de atuação e estilos de liderança dos atores, atendendo aos seus posicionamentos, valorações, escolhas e decisões, explorando-se as lógicas de afiliação ou de exclusão, bem como as questões de natureza epistemológica e axiológica que ultrapassam o campo das didáticas específicas. Deste modo, compreenderemos a permeabilidade e intercomunicabilidade das ações e dos discursos dos professores, dentro e fora dos “lugares naturais”, analisando o como e o porquê do desenvolvimento de tipologias de trabalho em equipa, em paralelo com o exercício da liberdade e da autonomia construídas institucionalmente.

## 2. O Modelo conceptual de análise - o paradigma da complexidade

Quando queremos ver um carvalho na robustez do seu tronco, na expansão dos seus ramos, na massa de sua folhagem, não nos damos por satisfeitos se em seu lugar nos mostram uma bolota. Assim a ciência, que é a coroa de um mundo do espírito, não está completa no seu começo. O começo do novo espírito é o produto de uma ampla transformação de múltiplas formas de cultura, o prémio de um itinerário muito complexo, e também de um esforço e de uma fadiga multiformes. Esse começo é o todo, que retomou a si mesmo de sua sucessão [no tempo] e de sua extensão [no espaço]; é o conceito que-veio-a-ser conceito simples do todo. Mas a efetividade desse todo simples consiste em que aquelas figuras, que se tornaram momentos, de novo se desenvolvem e se dão nova figuração; mas no seu novo elemento, e no sentido que resultou do processo.

(Hegel, 1992, p. 27)

O propósito da nossa investigação prende-se com a necessidade de compreender a preparação e a implementação de processos de ensino segundo lógicas supervisivas e colaborativas, com o intuito de analisar, interpretar e conhecer práticas, mas também capacitar-nos para a inquirição mais profunda sobre o porquê, como para que é que são desenvolvidas. Este horizonte de compreensão é também um horizonte de transformação, renovação, (re) começo, (re) união da complexidade numa unidade mais simples e compreensível ao *vulgo* e ao *douto* num processo de mútuo esclarecimento e inquirição, aliás: o desafio da complexidade do mundo contemporâneo constitui o problema chave do pensamento e da ação política (Morin, 2004, p.76).

O pensamento complexo desafia-nos a compreender a natureza humana na sua polivalência e na sua interdependência, isto é, na coexistência do biológico, o animal e o humano - promovendo situações de diálogo aberto com tudo o que nos rodeia, isto é, com as manifestações sociais, culturais e políticas que contextualizam a ocorrência dos fenómenos. O sujeito conhece o mundo e os outros na medida em que é também capaz de se relacionar e interagir com o contexto e com a circunstância onde se encontra, sendo este o seu horizonte de compreensão, isto é, o lugar onde se cruzam múltiplos discursos que configuram, cada um a seu modo, os espaços de criação e autoria que tornam cada pessoa no que ela é, na sua irredutibilidade, essência e singularidade. Desta feita, cada sujeito é simultaneamente agente e paciente, condiciona e é condicionado, quer isto dizer, impulsionado a agir sob influência de um contexto organizacional, de uma estrutura que o acolhe, bem como pelo conjunto das pessoas com as quais interage. Daí a necessidade de perspetivarmos o gesto da compreensão como uma ação solidária/dialética que comporta o jogo de influência entre as partes e o todo onde se inscrevem e onde simultaneamente poderão ser causa e efeito, produtores e produtos culturais,

justificando-se o conhecimento do todo organizacional como fenómeno que ultrapassa em muito o conhecimento das partes e o conhecimento das partes como situando-se muito para além da abrangência do todo. Ora, se transportarmos a metáfora que acabámos de usar para a investigação que pretendemos levar a cabo, diremos que o nosso desafio se situa na esfera da análise e interpretação da ação pedagógica dos professores, muito por via dos discursos que produzem a esse propósito, tal como eles a pensam e a programam à luz dos referenciais institucionais. Contudo, o conhecimento que pretendemos alcançar das formas de organização do trabalho dos professores, implementação de processos de supervisão da prática letiva e os seus contributos para o desenvolvimento das práticas profissionais dos professores, requer da nossa parte uma atenção e uma aproximação ao contexto onde essas ações se inscrevem e legitimam na direta articulação entre o indivíduo e o grupo, o particular e o geral, as partes e o todo. É neste devir histórico, social, cultural e político que as ações se desenham e se prestam à nossa compreensão, sendo também esse o espaço social alargado em que os sujeitos se escolhem e se excluem, num jogo dialético resultante de fidelizações e exclusões em contexto organizacional. Desta forma, a compreensão do real reclama de nós a capacidade de saber pôr em comum, isto é, contextualizar, para tal importa aprender a operar a partir de princípios organizadores e estruturadores que nos permitem ler a realidade na sua complexidade, plurivocidade e multidimensionalidade, isto é, muito para lá da sua, aparente, simplicidade e linearidade. O conhecimento nasce, assim, da nossa capacidade de operar sobre as coisas e captarmos as suas inter-relações e implicações mútuas pois todos os sistemas vivos são por natureza sistemas solidários e conflituantes e é nessa tensão e harmonia, nesse eterno devir que os sistemas se edificam e se governam.

A epistemologia de Morin institui, assim, uma “nova” inteligibilidade que emerge do esgotamento do paradigma científico moderno incapaz de responder satisfatoriamente aos reptos lançados por um mundo global e planetário, que exige uma compreensão integrada e sistémica. O velho paradigma analítico, disjuntivo e linear, assente numa lógica positivista, produziu uma representação linear do mundo a partir de um conjunto de leis gerais, objetivas, universais e necessárias, isto é, uma representação simplificadora e redutora dos fenómenos, gerando uma matriz de pensamento e de compreensão da realidade que foi, no entender de Morin, causadora de uma das maiores *barbáries da ciência* (Morin, 2003), tendo levado a uma cisão progressiva entre sujeito e objeto, perspectivando-se o conhecimento como um conjunto de saberes

incomunicáveis e especializados. Este paradigma epistemológico viria a ser abandonado na segunda metade do século XX fruto da necessidade de ler, conhecer e compreender, com outras lentes, a realidade e os fenómenos que a povoam. A propósito dos novos reptos, Morin assinala que “é preciso contextualizar e não apenas globalizar, isto é, conceber não unicamente as partes, mas o todo e, sobretudo, a relação todo-parte e vice-versa. Esta é a razão pela qual somos cada vez mais incapazes de pensar o planeta.” (2001a, p.49).

Nesta lógica o pensamento complexo lança as bases epistemológicas que nos permitem compreender, também, o desenvolvimento da práxis docente no quadro organizacional que lhe serve de moldura, em desvinculação progressiva com os quatro pilares norteadores da ciência clássica - a ordem, a separabilidade, a redutibilidade e a lógica indutiva-dedutiva-identitária, e em convergência com uma nova ordem paradigmática pós moderna: complexa, contextual, dialógica, intersubjetiva e recursiva.

Esta nova ordem pauta-se pela imprevisibilidade, transitoriedade, efemeridade das relações interpessoais, onde tudo está ligado a tudo e interdependente de tudo, numa teia infinita de sentidos e significados. Este paradigma coloca, por sua vez, também alguns desafios à compreensão e análise dos fenómenos educativos que se podem ilustrar através de um breve exercício de inquirição: - Como é que as pessoas que estudam e investigam se interrelacionam com os objetos e contextos onde se movem? Que visões poderão captar desses fenómenos e como os poderão compreender com base numa complexidade de diálogos, constantemente reconstruídos, entre sujeitos, objetos, contextos, espaços e tempos? Como poderão captar unidade e a individualidade na multiplicidade e no coletivo? Como lidam o professor e o investigador com a desordem e o caos, a incerteza e a dúvida, que percorrem as atuações e decisões nos espaços educativos? Como lidam os professores com a ausência de verdade e com o desafio de a reconstruírem intersubjetiva e contextualmente a cada dia? Que saberes profissionais dispõem os professores para enfrentar cenários de grande instabilidade cultural, social e política e que aprendizagens realizam no curso da sua ação? (Alves & Flores, 2010).

Sabemos hoje que os fenómenos sociais são polimorfos, apresentam uma micro e macro identidade, não se compadecendo com uma leitura parcelar e linear, também sabemos que o universo não se rege por um conjunto de princípios deterministas, leis gerais, objetivas e universais, e que o conhecimento que temos dos fenómenos advém da interconexão que possamos estabelecer entre eles, numa lógica de articulação e de integração do sujeito e do objeto no meio que os envolve. Assim, o princípio da redução

objetiva não ajuda à compreensão global e sistémica dos fenómenos, pois reduz tudo o que possa ser cognoscível ao mesurável e ao objetivável, esgotando-se a lógica indutiva-dedutiva-identitária no tratamento objetivo dos fenómenos, que expurga da ciência todos os enunciados que não possam ser tratados a partir de uma racionalidade instrumental/técnica que privilegia a ordem, a certeza e a linearidade. Estes quatro pilares foram abalados significativamente em pleno século XX pela incorporação da desordem, incerteza, não separabilidade e não redutibilidade lógica do conhecimento e da vital intercomunicação das diferentes áreas disciplinares como aspetos que enriquecem a visão complexa do mundo em que vivemos.

Estamos hoje cientes que a pós-modernidade e o paradigma científico emergente puseram termo ao carácter quase imutável e inefável da verdade e da certeza científicas, conduzindo-nos à reescrita do estatuto do sujeito e do objeto na produção do conhecimento científico. Revisitados os seus lugares compreendemos o tipo de inter-relação e de interdependência existente entre ambos como garantia da co construção e coprodução da objetividade científica, concretizada através de um diálogo aberto onde, um e outro, sujeito e objeto, se apresentam como elementos cooperantes na tradução e captação das realidades e dos contextos onde se situam - permeáveis a tudo o que os envolve, os suporta e os transcende. Entendemos, assim, que “Conhecer é produzir uma tradução das realidades do mundo exterior. Do meu ponto de vista somos co-produtores do objeto que conhecemos; cooperamos com o mundo exterior e é esta co-produção que nos dá a objetividade do objeto.” (Morin, 2008, p.161)

Do ponto de vista do autor não faz qualquer sentido *o erro ontológico* (Morin, 2008) cometido por petrificação e cristalização dos conceitos de base da ciência: sujeito e objeto, cooperantes na construção de *conhecimento pertinente* (Morin, 2000a): rico e diverso, global e contextual, multidimensional e relativo, incerto e, consequentemente, menos seguro (Morin, 2008):

Uma nova concepção emerge da relação complexa do sujeito e do objecto, e do carácter insuficiente e incompleto de uma e de outra noção, o sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo; o próprio objecto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito e do outro sobre o meio, o qual, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para lá dos limites do nosso entendimento. (p.65)

A incorporação do princípio da incerteza, da dúvida e do erro, no horizonte da pesquisa e na construção do conhecimento científico, guiam-nos no propósito de exploração de diferentes vias de acesso à realidade e aos fenómenos que a povoam,



tendo por chão uma racionalidade plurívoca e dissonante, alinhada com a compreensão dos processos igualmente complexos que os sujeitos desencadeiam no espaço educativo *num combate vital pela lucidez* (Morin, 2000a, p.33).

Destacamos, de seguida, alguns dos pressupostos presentes no paradigma da racionalidade dialógica e crítica de Morin (2000a) reconhecedora das potencialidades e das limitações que se apresentam ao sujeito epistemológico:

A verdadeira racionalidade é aberta por natureza, dialoga como real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser omnisciente, que a realidade comporta mistério. Negoceia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar as suas insuficiências. (p.25)

Conduzidos por estes princípios reconhecemos que as bases epistemológicas da ação docente se inscrevem numa *epistemologia da complexidade* (Morin, 2000 a; 2001a) que nos oferece uma leitura e compreensão conjuntiva e implicativa dos fenómenos sociais, na sua diversidade e polifonia, demarcando-se, tal epistemologia, das interpretações disjuntivas e redutoras cujo propósito positivista almeja o conhecimento da realidade segundo os parâmetros da objetividade e universalidade que subtraem o sujeito e o objeto aos contextos e às interações, descurando as contaminações e porosidades das quais se alimentam. O salto qualitativo operado na pós-modernidade permitiu-nos repensar o quadro epistemológico onde se constrói a interpretação dos fenómenos numa relação de proximidade, intercâmbio e dialogicidade entre as partes e o todo - o sujeito, o objeto e os contextos - entendidas como elementos estruturantes e estruturadores da mesma realidade. Neste sentido, somos convidados a habitar o mundo científico despojados de certezas e determinações construindo saberes coletivos com base na imponderabilidade e indeterminação, a partir do local onde nos encontramos, numa relação de interdependência com tudo o que nos rodeia, nos fragiliza e robustece, nos acolhe e condiciona.

A epistemologia da complexidade reúne e incorpora os contributos de diferentes teorias da informação e da cibernética propondo-nos a compreensão e o conhecimento da realidade com base em três princípios estruturantes: dialógico, recursivo e hologramático. De salientar que estes princípios epistemológicos encontram-se presentes no jogo de preparação, implementação e monitorização da ação docente e

concorrem para a sua análise crítica e reflexiva, permitindo aos sujeitos envolvidos compreender a complexidade dos sistemas vivos onde atuam e se desenvolvem.

O primeiro princípio impele-nos à compreensão dos fenômenos segundo uma lógica complexa que se institui mediante o diálogo, apresentação e incorporação de noções antagônicas – sujeito / objeto; ordem / desordem, uno/ múltiplo, indivíduo/ espécie e sociedade que constituem os processos organizadores da realidade social, histórica, cultural e política. Estas noções apresentam-se-nos como chave para a compreensão do funcionamento de todos os sistemas vivos nas suas dimensões micro, meso e macro e nas esferas do biológico, antropológico e sociológico. Deste modo, a epistemologia da complexidade enceta diálogos interessantes com os diferentes pares de conceitos opostos, unificando-os e religando-os (Morin, 2001b) sem deixar de reconhecer a cada um a sua identidade e a sua diferença.

A complexidade é a união da simplificação e da complexidade [...]. O complexo volta, ao mesmo tempo, como necessidade de apreender a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades, entre os inúmeros processos [...] Assim, o pensamento complexo deve operar a rotação da parte para o todo, do todo à parte, do molecular ao molar, do molar ao molecular do objetivo ao sujeito, do sujeito ao objeto. (p.433)

Filósofos como Heráclito e Hegel também consubstanciaram nas suas teorias a necessidade de uma dialética entre opostos como indissociável para alcançar a inteligibilidade e o conhecimento do real. Para o primeiro, filósofo pré-socrático, o devir (mudança) situa-se na raiz e na essência de todos os fenômenos e a ele se atribui o pensamento *Panta rei os potamós* (do grego *πάντα ῥεῖ*), traduzido como "Tudo flui como um rio" no qual a tradição filosófica subsequente identificou, sinteticamente, o pensamento de Heráclito com o tema do devir.

Também Hegel, no prefácio à obra “Fenomenologia do Espírito” (1992) traduz poeticamente a ideia de devir como constitutiva da construção do espírito e do conhecimento científicos:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser - aí da planta; pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluída faz deles momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. É essa igual necessidade que constitui a vida do todo. Mas a contradição de um sistema filosófico não costuma conceber-se desse modo; além disso, a consciência que apreende essa contradição não sabe geralmente libertá-la – ou mantê-la livre - da sua unilateralidade; nem sabe reconhecer no que aparece sob a forma de contradição contra si mesmo, momentos mutuamente necessários. (p.22)

Outro princípio estruturante da compreensão e inteligibilidade da realidade é o da recursividade organizacional em que tudo é, ao mesmo tempo, produto e produtor, causa e causado. Este princípio fundamental é consequentemente apresentado como vital para a compreensão de como funciona o universo físico. Apoiado nesta ideia de circularidade Morin interpreta a causalidade como um processo espiralado em que tudo se faz e se desfaz sem obediência estrita a leis objetivas, Morin (2008):

Nesta tapeçaria como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça, de uma unidade sintética em que cada parte concorre para o conjunto. E a própria tapeçaria é um fenómeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples. (pp.123-124)

O terceiro princípio para a compreensão das dimensões da complexidade da realidade é o designado *operador hologramático*. Num holograma cada parte contém o todo da mesma forma que o todo contém as partes, assim se compreende que a visão hologramática supere a visão holística e a reducionista, a primeira privilegia o sistema e a segunda as partes que o constituem, ora o que se pretende é alcançar a compreensão do que é perspectivado em conjunto e forma uma teia ou tecido único e inseparável (Morin, 2000b, p. 257).

Coadjuvados pela metáfora que ilumina o pensamento do autor, estabelecemos um paralelismo entre a tapeçaria e a organização educativa, sendo os fios que a constituem as pessoas que nela trabalham, em consonância e dissonância, política e pedagógica, com os referenciais estruturantes da ação coletiva. Entendemos a tarefa investigativa, no interior das organizações de ensino, como um exercício de compreensão dos fenómenos assente num duplo e contínuo movimento - do todo para as partes e das partes para o todo - na qualidade de elementos que mutuamente se explicam e implicam nos processos de análise e de interpretação. Deste modo, o gesto da compreensão nasce e desenvolve-se através da incorporação na consciência de um aparente paradoxo - o conhecimento do todo apresenta-se, simultaneamente, como mais e como menos relativamente à soma das partes que o constituem -, mais, quando as últimas são perspectivadas em contexto sistémico, não conseguindo expressar-se na sua inteireza e completude, encontrando-se diluídas na totalidade do padrão, menos, quando tomamos cada uma, por si, como unidade básica - expressão de uma singularidade inimitável - que excede e supera, em muito, a fusão da amálgama de sentidos presentes no todo. Sintetizando, para conhecer o todo não basta conhecermos as partes que o constituem e

o conhecimento das partes, por sua vez, exige mais do que a visão e a apropriação da unidade sistêmica e globalizante do todo.

Reclamamos do investigador as competências do artesão que cria e reinventa, projeta e transfigura a realidade, com base no exercício de questionamento e de reflexão sobre o que o rodeia. “A investigação não é apenas um domínio dos cientistas, é um domínio de artífices e de artistas, de todos os que estudam e interpretam.” (Stake, 2015, p.113) e a própria qualidade do conhecimento científico parece, deste modo, aferir-se: “menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha.” (Boaventura, 2010, p. 54)

Movidos pela vontade de questionar, para interpretar e compreender, procuraremos explorar, no curso da investigação, diferentes focagens da ação supervisiva, convocando para tal os sujeitos, as falas e os discursos dos atores nos seus lugares naturais, designação Aristotélica de τόπος, "lugar", e ὄνομα, "nome", significando, portanto, "nome de lugar", apresentada na sua obra - *Física* - onde o filósofo associa o lugar de cada “coisa” ao seu princípio e constituição, designando o lugar como o espaço vital de completude no qual cada ser se revela e para o qual, naturalmente, tende. Também Mogarro (2015) explicita igualmente a importância dos discursos dos atores “ (...) enquanto modos de expressão da linguagem e das estruturas mentais, sistemas de construção dessa realidade, que prescrevem tanto quanto a descrevem, sendo produtos materiais da mediação entre as realidades pessoais e sociais.” (p.11) Assim, de modo a fazermos sobressair o que de mais interessante e pertinente existe nos discursos e nas falas dos participantes seremos coadjuvados metodologicamente pelo conjunto de técnicas e de instrumentos que as ciências sociais disponibilizam, no seu largo espectro de *mestiçagem epistemológica* (Charlot, 1995), como auxiliares indispensáveis na co construção do conhecimento - do como e do porquê.

Na qualidade de investigadores, propomo-nos compreender os processos pedagógicos programados e implementados pelos sujeitos na sua complexidade inter e multidisciplinar sustentada no diálogo [no acordo e no desacordo] entre diferentes modos de pensar e de agir dos professores em convergência e em tensão com as lideranças, com as opções políticas, pedagógicas e curriculares em vigor no território. Pretendemos compreender os contextos que prestam sentido às ações dos sujeitos que neles habitam a partir dos princípios matriciais do pensamento complexo -

dialogicidade, recursividade e o princípio hologramático de modo a podermos interpretar e conhecer os fenómenos através de uma teia ligações complexas.

Retomamos, assim, algumas questões matriciais: como planeiam os professores pedagogicamente as suas ações, atendendo à complexidade dos cenários educativos, à gestão flexível dos currículos, à necessária interseção dos saberes e de competências em jogo no ciclo superviso? Como colaboraram interdisciplinarmente nas diferentes estruturas pedagógicas, nas fases do planeamento, operacionalização e avaliação reflexiva das práticas pedagógicas?

Conscientes que o indivíduo é causa e efeito, produto e produtor de cultura, e que, como tal, a instituição molda o indivíduo, o seu modo de estar e de trabalhar, e que este, na sua especificidade, molda a instituição onde trabalha, perguntamos - Como podemos compreender a construção e reconstrução de culturas e subculturas de trabalho superviso e colaborativo nas organizações educativas? Como podemos compreender as relações institucionais de poder e contrapoder que se jogam diariamente num balanço que contribui, ele mesmo, para a dinâmica e sustentabilidade do sistema? O que diz a organização do indivíduo e este da organização? Sujeito e objeto quem produz o quê? Se a totalidade organizacional diz muito acerca de cada indivíduo, cada sujeito é mais do que esse padrão geral, é a máxima expressão de uma singularidade, que nenhuma organização pode igualar, sendo que o todo é, simultaneamente, como anteriormente referimos, mais e menos do que a soma das partes que o constituem.

Propomo-nos, pois, ao longo da investigação, desenvolver uma abordagem atenta às semelhanças e às diferenças, através da ação de escuta, das falas e dos silêncios, da categorização, análise e interpretação dos discursos, nos tempos e nos espaços onde os professores desenvolvem o trabalho escolar, apropriando-nos da complexidade própria dos ambientes onde diariamente se programam, realizam e avaliam ações pedagógicas, fruto de escolhas e de decisões, com impactos nas estruturas e nos contextos onde os professores trabalham.

### 3. Delimitação do problema: questões orientadoras

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

(Bachelard, 2005, p.18)

Convocámos Bachelard com o objetivo de sinalizarmos a necessidade de sabermos interrogar a realidade, prestar-lhe sentido (s), provocá-la na tentativa de encontrarmos, também, soluções para os problemas no quadro de análise em que nos situamos e para o qual mobilizámos lentes teóricas: “ conjuntos coerentes de conceitos e de relações entre conceitos – as teorias -, uma linguagem conceptual adequada e tanto quanto possível exclusiva, instrumentos técnicos de recolha e tratamento de informação, métodos de pesquisa “ (Silva & Pinto, 2009, p.12), que desenvolveremos com maior detalhe no tópico relativo à metodologia.

O problema que o estudo pretende explorar, de modo empírico e situado, diz respeito à análise e interpretação do conjunto de modalidades de trabalho supervisivo e colaborativo em uso pelos professores nas diferentes estruturas, às competências teóricas e práticas emergentes do trabalho em equipa e aos seus contributos para o desenvolvimento profissional dos atores envolvidos. Pretendemos, pois, analisar os modos como os professores:

- i) Organizam tempos e espaços para a programação, implementação, (re)avaliação / (re) orientação das suas práticas pedagógicas;
- ii) Definem conjunta e concertadamente propósitos comuns (objetivos e metas) a atingirem com base no trabalho em equipa;
- iii) Constroem instrumentos de regulação do seu trabalho numa ótica de crescimento, qualidade e melhoria das suas práticas e consequentemente do seu desenvolvimento profissional;
- iv) Desenvolvem conjuntamente, em contextos quotidianos, competências profissionais - capacidade de questionamento, discussão, reflexão e partilha -

- numa base de confiança e de compromisso, de escolha e de decisão, de gestão de ganhos individuais e coletivos;
- v) Reforçam e consolidam culturas de colaboração em consentâneo com as metodologias e dinâmicas de trabalho presentes nas equipas e nas parcerias que desenvolvem;
  - vi) Perspetivam nas organizações e estruturas onde trabalham o seu desenvolvimento profissional com base nos processos de aprendizagem diários mobilizando as competências e os saberes adquiridos no trabalho em equipa;
  - vii) Sinalizam potencialidades e fragilidades, oportunidades e desafios associados aos processos de supervisão colaborativa em uso nos territórios;

Paralelamente, o estudo possibilitará o conhecimento e a compreensão da importância da construção articulada e participada, comprometida e negociada, da ação pedagógica, dentro e fora da sala de aula - esboçada local e territorialmente -, atendendo à sinalização dos pontos fortes e das fragilidades sentidas pelos sujeitos nos diferentes momentos da organização do trabalho escolar. Todos estes esforços visam comprometer os professores com a dimensão social e cultural implícita no planeamento, desenvolvimento e (re) orientação das suas práticas diárias, desencadeando, no entender de Marcelo (1999, p.44), ações “de compromisso ético e social de inquirição e procura de práticas educativas sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.” Destacamos, na sequência, a dimensão do compromisso cívico, de cada um dos sujeitos perante os outros e perante a comunidade onde trabalha, como forma de modificação de uma das *heresias* mais gritantes no que se refere à necessária mudança da cultura do trabalho docente sublinhada por Hargreaves (1998):

(...) se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores (...) A colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores. (p. 209)

Reescrevemos a questão nodular do estudo, seguindo-se a apresentação das subquestões que dela emergem, segundo os dois níveis de meso análise sinalizados aquando da explicitação dos conceitos angulares presentes no estudo.

**Questão de partida:** Que modalidades de supervisão e de colaboração se encontram em uso nas estruturas intermédias (departamentos, grupos e conselhos de turma) e como contribuem para o desenvolvimento das práticas profissionais dos docentes?

### **Nível I (meso sistémico)**

Relativo à esfera da (des) articulação entre o projeto educativo e o plano plurianual de melhoria. A este nível procuramos interpretar e compreender a (des) articulação entre as áreas de intervenção assinaladas no projeto educativo e o conjunto de ações/medidas/projetos concebidos localmente em resposta à sinalização efetuada:

- i) Que áreas de melhoria da ação educativa se encontram em evidência no documento orientador da ação coletiva - Projeto Educativo do Agrupamento - e como se articulam com o programa de ações presentes no Plano de melhoria para a sua concretização?
- ii) Que modalidades de supervisão e de colaboração se encontram em evidência nos documentos estratégicos e como se articulam com os projetos necessários para a sua execução?

### **Nível II (meso analítico)**

Relativo às representações e apropriações pelos atores e pelas estruturas - departamentos, grupos e conselhos de turma -, das modalidades de supervisão e colaboração em uso e os seus contributos para o desenvolvimento de processos internos de liderança, emergência de saberes profissionais, culturas de colaboração, preparação e (re)orientação das práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional dos professores. Falamos das representações, associadas às perceções e às conceções, na qualidade de produtos de natureza intelectual, modos de apresentação dos múltiplos objetos à consciência de cada sujeito. As representações são, assim, fruto da racionalidade e da reflexibilidade mas também da sensibilidade e da sensorialidade, isto é, representamos o conceito geral na qualidade de ideia (constructo *a priori* ou *a posteriori*) e filtramo-lo e acomodamo-lo com base nas nossas estruturas cognitivas.



No que se refere às apropriações elas dizem respeito às adequações, ajustes e harmonizações do conceito geral ao universo local, do coletivo para o individual, isto é, o modo como cada indivíduo, ou grupo de indivíduos, prestam e atribuem sentidos a determinado conceito e o utilizam, reinventam, transfiguram e reinscrevem na sua ação quotidiana local. Assim, pretendemos compreender e conhecer:

- iii) Qual a genealogia do projeto Supervisão Colaborativa entre pares e como foi implementado no território educativo?
- iv) Que representações têm os professores do binómio supervisão e colaboração e como inscrevem ambas as ações nos modos de organização do trabalho na escola e nas diferentes estruturas intermédias?
- v) Como desenvolvem os professores processos de liderança pedagógica com vista à operacionalização do projeto de supervisão entre pares nas estruturas intermédias – departamentos, grupos e conselhos de turma?
- vi) Como contribuem os processos de supervisão e de colaboração para a mobilização de saberes profissionais, emergência de culturas de colaboração locais e para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores?
- vii) Que potencialidades e constrangimentos associam os professores à implementação de diferentes modalidades de supervisão colaborativa consubstanciadas nos projetos e nas ações de melhoria em que intervêm e nas quais trabalham em equipa?

A par das questões de investigação, anteriormente sinalizadas, existe um objetivo que nos orienta e ilumina o caminho no âmbito das questões sumariadas:

- i) Analisar as modalidades de supervisão e de colaboração em uso nas estruturas intermédias e os seus contributos para o desenvolvimento das práticas profissionais dos docentes.

No domínio das razões e das motivações pessoais e académicas que perpassam o estudo assinalamos a curiosidade intelectual, a necessidade de questionar para compreender (aprender com), bem como o desafio de assumirmos, simultaneamente, o papel de atores e de observadores atentos aos diferentes simbolismos, mitos e ritos que se perfilam, constroem e reescrevem no interior da organização educativa e das suas estruturas intermédias de forma a podermos analisar a legitimidade das práticas e os sentidos de que se revestem individual e coletivamente. Inspira-nos o que coloca desafios à vida, o sentido(s) do(s) problema(s):

Viver é resolver problemas. É isso que é decisivo. O mundo põe problemas à vida. Ao mesmo tempo a vida é o pressuposto do problema, o pressuposto para o facto de haver problemas. (...) E as teorias que colocamos no mundo são tentativas de resolução de problemas.

(Karl Popper, 1972)

### **3.1 Objeto e objetivos da investigação**

Com o propósito de tornar inteligível ao leitor esta etapa da redação do texto, sintetizámos na formulação dos objetivos os princípios do estudo: “O princípio é o que inspira e orienta a acção, o que a torna compreensível e defensável.” (Meirieu, 2004, p.21), condensando a informação necessária e disponível relativamente à direcção a atribuir-lhe, alinhando-os – o objetivo geral e os específicos - com as questões de investigação anteriormente apresentadas.

Como sabemos, o objeto e os sujeitos do estudo jogam as suas ações e decisões em contextos intermédios diversos, permitindo-nos alocar e (re) contextualizar as intenções e finalidades das suas ações não apenas às estruturas onde “moram” mas à unidade de contexto que é o princípio e o lugar sem o qual a sua ação seria subtraída de sentido, a instituição, a escola.

Enunciamos três dos princípios estruturantes da morada e do chão coletivo de onde emergem os discursos, as palavras, as crenças, as convicções, as decisões e as representações dos atores, segundo Meirieu (2004)

Princípio nº 1: a Escola não é apenas um serviço, é também uma instituição. Porque há valores fundadores da vida social que estão acima da lógica da oferta e da procura, da produção e do consumo, da relação mercantil. Princípio nº 2: numa democracia, os princípios fundadores da Escola não podem ser encontrados a não ser nas condições do seu efectivo exercício. Porque a democracia não se dita, não se ensina, não se prescreve. Vive-se, pratica-se, cria-se no acto dos múltiplos afazeres pedagógicos. Princípio nº 3: a instituição escolar não existe, hoje, a não ser que os seus actores encarnem no quotidiano os princípios que a inspiram. Porque sem pessoas não há instituição, não há escola. Mas também não existe sem valores: do respeito, da convivialidade, da integração, da exigência... (p. 21)

Os princípios anteriormente referidos expressam o ideário (matriz ontológica e axiológica) que ajudou a edificar a escola como espaço de serviço público, lugar de exercício da democracia e da cidadania, por parte de todos os que nela ensinam e aprendem, segundo os valores do respeito, justiça, equidade e liberdade. No entanto, acusamos com frequência a desilusão da modernidade e o transbordamento da contemporaneidade, isto é, verificamos o desajuste entre o ideário que viu nascer a escola e as sucessivas apropriações e reconfigurações realizadas pelos sistemas de governação política, numa lógica centralista e hierárquica, que uniformiza e padroniza a massificação dos modos de *ensinar a muitos como se fossem um só* (Barroso, 1996), nem sempre garantindo a real igualdade de oportunidades, como nos refere Nóvoa (2005):

A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega. Pedagogicamente ela encontra-se enclausurada nas fronteiras da modernidade (...) Socialmente, ela continua prisioneira e falsas concepções democratizantes que, na verdade, reproduzem a “lógica dos herdeiros” e privam os mais fracos de adquirirem o indispensável capital escolar. A abertura da escola, por si só, não produz nenhum fenómeno de democratização. Politicamente ela está fechada em perspectivas centralistas (...) (p. 15)

As palavras do autor evidenciam a necessidade da escola se (re) organizar, pensar-se a partir do seu interior, perspetivar-se no conjunto do tecido social e com ele estabelecer diálogos e parcerias portadoras de desenvolvimento e crescimento de todos os atores; criar espaços de aprendizagem para todos e para cada um, dizer pública e localmente - o que quer, como e para que fins? A escola, na sua matriz identitária, tem a obrigação de se obrigar a ajudar cada indivíduo a desenvolver-se segundo as suas potencialidades, limitações e expectativas. Desta forma, as políticas públicas educativas deviam garantir a sustentabilidade e a biodiversidade das aprendizagens nos diferentes contextos educativos numa perspetiva justa e equitativa, como afirma Bolívar, (2007):

Promover a sustentabilidade é cultivar e recriar um contexto educativo ou ecossistema que possua a capacidade de estimular o compromisso pela melhoria de forma ampla. E, da mesma forma que o ecossistema necessita da biodiversidade, não se pode impor uma estandardização que anule. (p. 23)

Na tentativa de ajudarmos a compreender uma pequena parte do funcionamento da organização educativa, nomeadamente os modos de organização dos atores e as lógicas

de trabalho supervisoivo e colaborativo que desenvolvem nas estruturas intermédias, reescrevemos o objetivo geral do estudo e os objetivos específicos que dele promanam:

### **Objetivo geral do estudo**

- i) Analisar as modalidades de supervisão e de colaboração em uso nas estruturas intermédias e os seus contributos para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores.

### **Objetivos específicos:**

- ii) Compreender a articulação entre os eixos de intervenção estratégica constantes no projeto Educativo do Agrupamento e as ações de melhoria necessárias à sua operacionalização;
- iii) Compreender a matriz pedagógica e axiológica do projeto [supervisão colaborativa entre pares] a partir do conjunto de variáveis em presença aquando da sua implementação – alianças, compromissos, tensões e desafios associados;
- iv) Identificar as conceções de supervisão e de colaboração subjacentes aos discursos e às práticas dos professores a partir das suas condições de trabalho nos departamentos, grupos e conselhos de turma;
- v) Compreender como os processos de liderança pedagógica contribuem para a implementação de modalidades de supervisão colaborativa nas diferentes estruturas – departamentos, grupos e conselhos de turma;
- vi) Analisar os contributos das modalidades de supervisão e colaboração em uso para a mobilização de saberes profissionais, consolidação de culturas de colaboração e desenvolvimento das práticas profissionais dos professores

- vii) Explorar potencialidades e limitações, desafios e oportunidades, subjacentes aos modelos de supervisão e de colaboração em uso no território educativo;

Em síntese, destacamos o propósito que nos move: compreender os processos que se encontram na base da atribuição de sentidos pelos atores, às práticas pedagógicas, às decisões e aos contextos, e que condicionam as suas representações e apropriações face à importância e aos contributos que as modalidades de trabalho colaborativo têm no seu desenvolvimento profissional. Na esteira de Klechtermans (2009, pp.76-77), reafirmamos os processos de atribuição de sentido dos professores ao exercício da sua profissão para os quais contribuem o tempo, o espaço e o local em que se encontram. Também a qualidade das relações colegiais entre os membros do corpo docente é amplamente reconhecida como um fator muito forte para o desenvolvimento da escola, para a implementação bem-sucedida dos projetos inovadores e para a satisfação profissional.

Colocaremos, assim, a investigação ao serviço da pedagogia na expectativa de construção de conhecimento relevante para a análise e compreensão das modalidades de apropriação das políticas públicas nacionais, territorializadas nas propostas locais, segundo graus distintos de resistência e permeabilidade à mudança: “exatamente porque as racionalidades da investigação e da pedagogia se entrecruzam, gerando propostas de ação que, apesar de serem localmente construídas, podem encontrar ressonância noutros contextos (igualmente) educativos” (Vieira, 2014, p.33).

### **3.2 Organização do estudo**

O trabalho de investigação encontra-se dividido em duas partes: (1) Enquadramento teórico; (2) Enquadramento do estudo empírico; Na primeira parte, incluímos o estado da arte e apresentámos os conceitos teóricos chave que serviram de suporte à investigação. Esta primeira parte do trabalho subdivide-se em três capítulos.

No primeiro capítulo explorámos aspetos da epistemologia e genealogia do projeto de investigação, nomeadamente os conceitos nodulares e estruturantes do estudo - supervisão, colaboração, práxis educativa e desenvolvimento profissional - e os autores que os iluminam. Enquadrámos a moldura de trabalho dos professores, por referência ao desenvolvimento das categorias de espaço e tempo escolares, nas suas múltiplas (re) configurações sociais, culturais e políticas. Ainda neste capítulo, abordámos questões relacionadas com a cultura de escola e as culturas escolares, nas suas singularidades e pluralidades, cruzando-as com aspetos da cultura profissional e organizacional da escola. Por último, apresentámos o conceito de cultura oficial da escola e problematizámos as margens de criticidade e reflexividade da ação profissional dos professores.

No segundo capítulo desenvolvemos um conjunto de aspetos e questões relacionadas com o exercício da liderança pedagógica - de topo e intermédia - por referência aos estilos e modalidades de que se revestem no quadro da organização educativa, sublinhámos a importância da liderança pedagógica e do trabalho em equipa, nas estruturas intermédias, e o papel dos líderes intermédios - coordenadores de departamento, de grupo e diretores de turma – no auxílio e na prossecução de contextos e ambientes promotores da construção e operacionalização dos objetivos e metas preconizadas no Projeto educativo do agrupamento de escolas que consubstancia o ideário pedagógico presente na matriz dos projetos de escola.

No terceiro capítulo desenvolvemos aspetos relativos à especificidade da supervisão pedagógica, na qualidade de ação e processo promotor do desenvolvimento profissional dos professores, explicitámos as fases do ciclo superviso clínico: os princípios, meios e fins associados a cada etapa, bem como as competências supervisivas emergentes do trabalho em equipa como estratégia formativa ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores.

A segunda parte do nosso trabalho encontra-se subdividida em dois capítulos seguidos da apresentação das principais conclusões da investigação.

No primeiro capítulo, apresentámos alguns dos fundamentos epistemológicos para os estudos interpretativos e de natureza fenomenológica, salientando os contributos da hermenêutica para a análise e interpretação dos discursos que os sujeitos produzem no mundo que habitam. Justificámos as opções metodológicas adotadas ao longo da investigação (metodologia qualitativa com recurso à triangulação de técnicas e instrumentos de recolha, análise da informação e validação dos dados) e retomámos as questões e os objetivos de partida, apresentando o desenho da investigação, nas suas diferentes etapas, o que nos permitiu estabelecer um roteiro, ou mapa de navegação, destes cinco anos de trabalho. Ainda neste capítulo explorámos o conjunto de instrumentos e técnicas por nós utilizadas na recolha de dados, no âmbito do estudo de caso, de modo a garantirmos a fiabilidade, credibilidade e rigor no tratamento da informação disponível. Justificámos o recurso à técnica da entrevista e apresentámos, sumariamente, o conteúdo de cada um dos blocos que integram os guiões, explicando, de seguida, o modo como pensámos trabalhar o conteúdo das entrevistas com base na criação de quadros de análise categorial temática, nos quais apresentámos o conjunto de categorias, subcategorias e indicadores que nos possibilitaram emprestar inteligibilidade aos discursos dos participantes. Anunciámos, também, quais os participantes no estudo e justificámos as nossas opções, relativamente aos critérios que presidiram à sua seleção, realizando, nesta fase da redação do nosso trabalho, uma caracterização aprofundada do contexto onde se realizou o estudo, evidenciando os cuidados éticos que tivemos nas inúmeras deslocações e contactos com os participantes no terreno.

No segundo capítulo, antes de procedermos à apresentação e discussão dos resultados, procurámos compreender e conhecer melhor as políticas educativas locais, através da análise e triangulação de fontes documentais: Projeto educativo, plano plurianual de melhoria, relatório da Inspeção-geral de Educação, que nos permitiram caracterizar o território, alvo do estudo, nas suas singularidades e especificidades pedagógicas e curriculares. Previamente à apresentação e discussão dos resultados, optámos por explicar o modo como o iríamos fazer, justificando a sua apresentação com base num conjunto de tópicos enquadradores e por referência ao conjunto de questões e objetivos da investigação. Assim, os resultados foram apresentados e discutidos por referência a cinco tópicos: articulação documental entre os projetos de escola; da génese à implementação do projeto *Supervisão Colaborativa ente pares*: aspetos facilitadores e

principais constrangimentos vivenciados pelos atores; Supervisão e liderança, operacionalização do projeto, Supervisão colaborativa entre pares, nas estruturas intermédias; Supervisão e desenvolvimento profissional: contributos do projeto para a construção de culturas de trabalho em colaboração; e, por último, a referência às potencialidades e constrangimentos face à implementação do projeto Supervisão Colaborativa entre pares no agrupamento de escolas. No final de cada tópico elaborámos uma pequena súmula das principais inferências produzidas e realizámos um exercício de inquirição e interpelação da realidade tendo por chão o conhecimento produzido. Este exercício de questionamento foi pensado em articulação com os cinco ensaios de resposta finais.

Por último, apresentámos as principais conclusões da investigação elaborando, para tal, cinco ensaios de resposta às questões orientadoras do estudo e aos objetivos que o enquadram – juntámos pontas e discutimos ideias. No fecho da tese assinalámos algumas das limitações do estudo e múltiplos campos para investigações futuras que em nosso entender ampliam, reconfiguram e projetam as conclusões produzidas para novos campos de diálogo, investigação e produção de conhecimento.



## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I - EPISTEMOLOGIA E GENEALOGIA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO – OS CONCEITOS E OS SEUS AUTORES**

Como nota prévia à abertura da primeira parte do nosso trabalho pretendemos sublinhar a importância e os contributos que algumas das investigações, recentemente produzidas nesta área e em áreas afins, aportaram a esta investigação, iluminando diferentes zonas das organizações educativas e produzindo resultados, que nos permitiram obter um ganho de compreensão e conhecimento, sobre o papel da supervisão no exercício da profissão de professor e no desempenho de múltiplos cargos.

Falamos, em particular, do papel que a supervisão, a liderança e o trabalho colaborativo assumem nos relatórios da avaliação externa das escolas (Santos, 2015), com destaque para o facto dos processos supervisivos e colaborativos, em contexto escolar, assumirem um rosto predominantemente burocrático e formal, muito centrado no desempenho de funções prescritas a nível externo e interno. De salientar que o mesmo estudo faz sobressair que as dinâmicas de trabalho mais valorizadas nas escolas integram o questionamento dos professores sobre as práticas de ensino e os resultados obtidos, sendo estes os aspetos avaliados com melhor desempenho, em contraste com a fragilidade na gestão dos recursos humanos associada ao débil trabalho ao nível da articulação e sequencialidade dos currículos.

O estudo levado a cabo por Val (2017) *O trabalho colaborativo nas funções supervisivas do diretor de turma*; revelou-se bastante interessante porque permitiu um ganho de compreensão e conhecimento face ao modo como as funções supervisivas, inerentes ao cargo de Diretor de Turma, influenciam na promoção de práticas colaborativas, entre os diferentes atores do processo educativo, em particular os docentes de um Conselho de Turma. O estudo colocou a descoberto a complexidade do exercício do cargo de diretor de turma, bem como algumas variáveis facilitadoras do desenvolvimento de competências comunicacionais e interpessoais, promotoras da implementação de estratégias de supervisão e de colaboração. Em paralelo com a continuidade pedagógica, impõem-se e reforçam-se os cuidados do diretor de turma com a organização do seu trabalho, gestão do tempo e eficácia nos modos de atuação, nas reuniões de conselho de turma, assim como as inter-relações profissionais que se estabelecem entre os professores nessa estrutura.

A investigação protagonizada por Valério (2018) *Aprender ensinando – supervisão pedagógica, ensino e aprendizagem da profissão docente*, permitiu-nos compreender de

que modo a supervisão e orientação da prática pedagógica potenciam a aprendizagem da docência e o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor, no trabalho que desenvolve nas escolas, de modo a compreender o potencial formativo e formador da supervisão no ensino da docência. As inferências produzidas pelo estudo confirmam a importância da escola e da sala de aula como campos de reflexão e formação, expressando a complexidade e as diferentes dimensões do conhecimento docente, a par das potencialidades da supervisão e do papel do supervisor na constante melhoria dos atos pedagógicos como processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

A investigação produzida por Rodrigues (2019): *Formação inicial de professores no espaço europeu: currículos, práticas e identidades*; permitiu-nos compreender as diferenças significativas entre as realidades europeias estudadas – Portugal e a Irlanda - ao nível da estrutura curricular dos programas de formação inicial, da duração da prática de ensino supervisionada e do próprio processo supervisivo nesta fase de formação de professores. A comparação de ambas as perspetivas, em diferentes momentos, fez sobressair a compreensão plural decorrente das representações dos futuros professores face à importância da prática de ensino supervisionada, na fase de indução à profissão, e os seus reflexos na construção da sua identidade profissional. Apesar da investigação incidir sobre uma fase de formação diferente daquela que é o foco da nossa investigação ela contribuiu para uma sistematização e atualização de ideias sobre o conhecimento, o desenvolvimento e a identidade profissional dos professores.

A investigação de Correia (2019), *Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança. Estudo em dois agrupamentos de escolas*, possibilitou-nos uma melhor compreensão sobre o papel dos coordenadores de departamento curricular na promoção de modalidades de trabalho colaborativo e reflexividade entre os pares, com contributos na qualidade de práticas pedagógicas e, consequentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. O mesmo estudo permite inferir que os estilos de liderança intermédia, democrática e distribuída, contribuem e favorecem a criação comunidades profissionais de aprendizagem, integradas em culturas de trabalho robustas à escala territorial.

Assim, situando-se o nosso objeto de estudo no modo de implementação de um projeto de *Supervisão Colaborativa entre pares* num território educativo e na forma como o mesmo foi apropriado, pelas lideranças e pelos professores nas diferentes estruturas educativas, não podíamos deixar de manifestar a importância de cada uma das investigações acima referidas, como campos de análise, reflexão e produção de

conhecimento situado, face ao modo como a supervisão se integra e reconfigura nas organizações educativas, em diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos professores. Nas investigações realizadas encontramos a figura do supervisor, quer na qualidade de professor mais experiente, que introduz e acompanha o professor menos experiente, na fase de indução profissional, quer como o nosso par: o diretor de turma, o coordenador de departamento, o coordenador do grupo disciplinar, o colega que escolhemos para connosco encetar formas de observação da prática de ensino, no sentido da discussão e melhoria das ações pedagógicas e, conseqüentemente, da promoção do nosso desenvolvimento profissional.

Desta feita, cada uma das investigações ajudou-nos a aclarar múltiplos sentidos para a implementação de práticas supervisivas e colaborativas nas organizações educativas, como processos de construção e desenvolvimento profissional dos professores que, privados delas, deixariam de ter horizontes de problematização e questionamento vitais à construção das suas identidades pessoais e institucionais, porque os professores são, em grande parte, fruto do local onde trabalham, das interações que mantêm, das lideranças que desenvolvem, dos laços e das teias que constroem com os seus alunos e com as comunidades envolventes.

## **1. A categoria escola como objeto de investigação**

A escola como organização assume-se como uma espécie entre dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica. Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da acção pedagógica. Hoje emerge no universo das ciências da educação uma meso-abordagem que procura colmatar algumas lacunas das investigações precedentes. Trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspetivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares. (Nóvoa, 1992, p.20)

A citação de abertura do capítulo permite-nos centrar a categoria da escola numa zona intermédia entre o local e o nacional, como espaço de interação social, histórica e cultural onde os atores dialogam num espaço público instituindo e reformando um conjunto de normas e prescrições estatais num movimento contínuo de replicação e de criação, de valorização, autonomização e desenvolvimento das pessoas e dos contextos que as moldam. Ao propormo-nos estudar, leia-se interpretar, compreender e analisar, um conjunto de ações que ocorrem em espaços intermédios da organização educativa

importa clarificar o que entendemos por organização – essa categoria meso – na qualidade de contexto legitimador e palco de atuação onde se movimenta distintos atores que interpretam e reinterpretam papéis sociais que, investidos de sentidos distintos e muitas vezes díspares, concorrem para a compreensão multidimensional e plural do que fazem, para que fazem e por que o fazem. Queremos com isto dizer que o movimento de interpretação e de compreensão é essencialmente dinâmico, incorpora perspectivas e dimensões de análise nem sempre articuladas num fluxo e refluxo de atuações em rede onde se presentificam e ocultam relações de dominação, consequentemente de poder, de subordinação e cooptação, de manutenção de status quo, de ritualização de práticas que legitimam modos de ser e de fazer nem sempre consensuais. Estes aspetos conduzem-nos a admitir a difícil tarefa de captação dos fenómenos em meio escolar pela sua densidade, complexidade, volatilidade, intencionalidade e finalidade associadas, como afirma Sarmento (2000) “As escolas como sistemas de acção concreta, são espaços locais interactivos, de configuração intersubjectiva de sentidos, isto é, de produção de mini-racionalidades educacionalmente perspectivadas (p.149).”

Entendemos, pois, a escola como organização social, mais propriamente como contexto multidimensional – histórico, cultural, social, político- de inscrição da acção educativa onde localmente os sujeitos legitimam simbolicamente as suas acções num jogo de múltiplos sentidos no que se refere à adoção de determinadas medidas de política interna que se traduzem em opções de organização do trabalho, estratégias de ensino, a utilizar em sala de aula, formas de avaliar, entre outros aspetos.

Que tipos de organizações sobrevivem (ou antes, prosperam positivamente) em condições de complexidade e de incerteza extrema? Que tipos de organizações se aguentam melhor num mundo no qual a tecnologia e as pressões no sentido da rotatividade e da rentabilidade comprimiram o tempo e o espaço, a um ponto tal que o ritmo da mudança, da tomada de decisões e das comunicações atingiu proporções loucas e frenéticas? Que tipos de organizações são capazes de operar competitiva e criativamente num contexto global no qual os colegas, os parceiros e os fornecedores estão a mudar constantemente, um mundo no qual nunca se pode estar certo de saber com quem se irá lidar no dia seguinte?

(Hargreaves, 1998, p.69)

As organizações educativas constituem-se como lugares de forte interação local e social, de elevada incerteza e risco, zonas intermédias de reescrita e reconfiguração das políticas educativas nacionais, de criatividade e autoria, num diálogo construído com base nas tensões e decisões vividas entre o global e o local - o *macro*, o *meso* e o *micro*. Tal como nos refere Mogarro (2001):

A mesoabordagem privilegia as relações com o nível macro das decisões políticas (de que os textos legais, por exemplo, constituem os dispositivos de suporte), integrando a dimensão micro, que engloba as perspectivas que os actores educativos e, principalmente, os docentes apresentam sobre a sua instituição e profissão. (p.4)

Desvinculamo-nos, pois, de uma visão tecnicista, formalista e estruturalista da escola (Tyler, 1985; 1987; 1991) e acolhemos a perspetiva defendida por Friedberg (1993) e Greenfield (1993) que compreendem a escola como sistema de ação capacitada para a criação de uma *ordem local contingente* (Friedberg, 1993, p.155) que dialoga com outras que emergem dos jogos políticos que ocorrem no seu interior. A rede de interações que se desenvolvem nestes espaços densamente habitados, por sentidos e propósitos pouco articulados, conduz-nos à visão dos espaços educativos como sistemas debilmente articulados (Costa, 1991; 1996) os quais originam no seu interior sistemas de ação, ordens simbólicas, que se constroem e destroem mediante o posicionamento e o reconhecimento prestado pelos atores que aí coabitam. São esses atores que tecem diariamente as suas ações nos contextos educativos, graças às margens de autonomia e heteronomia, resgatadas nos espaços de liberdade e de autoria resultantes do jogo de interesses em vigor na arena educativa. Assim, não podemos dissociar as histórias das instituições educativas das ações, interpretações e disposições, dos atores, neste caso dos professores, que aí trabalham (Sarmiento, 2000, p.99).

Desta feita as tentativas e os esforços investidos na análise e compreensão dos fenómenos educativos em meio escolar devem levar em consideração o facto de nesses espaços as pessoas operarem com interesses distintos, representações e convicções diferenciadas, no que se refere à natureza dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também no que se refere ao currículo e ao sistema de avaliação. Assim, os contextos que suportam as suas ações são fluídos, precários e incertos, fazendo com que o que hoje é importante possa não o ser amanhã, tudo é, por conseguinte, provisório e relativo, encontrando-se dependente de um conjunto de variáveis que condicionam a capacidade interventiva, reflexiva e crítica dos atores perante o sistema, e que se pode traduzir, por exemplo, na vontade de fazer diferente ou manter o que está em vigor. Nada é definitivo em contextos tão densamente carregados de significações que vão muito para lá do que é dado a observar no momento – o artefacto, a palavra, o gesto e o olhar – tudo transborda outros sentidos que se interpenetram e saturam os espaços de significados, lembrando-nos que o sistema faz o ator e este o sistema numa

duplicidade que reenvia ao diálogo incessante entre as partes e o todo, o particular e o global.

Importa, pois, explicitar o que entendemos por lógicas de ação que são modos particularizados e territorializados de análise, interpretação, compreensão e de atuação na vida social e organizacional. Assim, estas lógicas constituem-se como mini-racionalidades (Santos, 1994, p.91) que se constituem e reconfiguram à escala local e grupal à luz de um projeto educativo, documento estratégico e expressão da autonomia construída (Barroso, 1996) pela comunidade que o concebeu. As lógicas de ação concreta nas organizações educativas ajudam na estruturação, ordenação e significação dos espaços, contribuindo para enriquecer a plurivocidade de formas de ser, estar e fazer. Assim, elas são a expressão de numa racionalidade comunicativa, reflexiva e estratégica que auxilia na ativação de mecanismos de regulação e monitorização de melhoria dos processos de ensino, subtraindo-se a uma racionalidade determinista e teleológica. Compreendemos, pois, que a lógica que impregna o tecido de relações intersubjetivas que se desenvolvem em contexto incorpora o peso da tradição, os preconceitos, as emoções, os erros e as falhas dos atores (Friedberg, 1993, p.211) na qualidade de produtos e produtores de história e necessariamente de cultura.

Contrariamente à lógica de pendor burocrático e tecnicista, baseada em critérios de eficácia e eficiência, a lógica regulatória que suporta e ajuda a tecer o sistema de interações em contexto educacional baseia-se em valores, crenças e ideais plurais que expressam as decisões e volições dos atores perante o sistema local de ensino. Por outro lado, Sarmiento (2000, p.148) justifica a importância da existência destes mecanismos de atuação em prol da necessidade de cada organização despoletar o conjunto de mecanismos que considera vitais à elaboração, implementação e monitorização do seu projeto – marca identitária de cada território, contrariando a possibilidade de existência de um desígnio nacional - *projeto educativo liberal que consolidou e difundiu a escola de massas* (Sarmiento 2000, p.148) - para os territórios educativos.

Desta feita, assumimos com o autor (Sarmiento, 2000, p.143-144) a presença de diferentes ordens que legitimam modos de atuação dos atores nos sistemas / organizações educativas:

- i) ***Uma ordem legitimada*** que faz das escolas instituições sociais reconhecidas e historicamente fundadas com base numa matriz axiológica cuja estrutura organizacional se naturalizou desde a sua fundação;

- ii) ***Uma ordem política*** que é expressa em cada organização através do conjunto de relações e jogos de poder mantidos pelos atores e através dos quais se estruturam, organizam e definem as micropolíticas das escolas e que passam, também, por processos complexos de aplicação e institucionalização das políticas estatais, pelos desentendimentos e resistências das escolas a essas políticas – centralizadoras e burocráticas - e pela reforma e construção das políticas de escola comprometidas com as culturas e subculturas locais de organização do trabalho escolar e fiéis ao sentir comum, opções estratégicas, à visão e à missão presentes no projeto educativo local;
- iii) ***Uma ordem simbólica*** que é expressa no conjunto de rituais e simbolismos presentes nas organizações educativas e que perpassam os modos de ensinar e de aprender, de avaliar e gerir o currículo, de reconhecer o mérito e penalizar a falta de investimento. Expressa também nas relações das escolas com os contextos que as acolhem, com os professores, alunos, pais e encarregados de educação e todas as formas de gestão de relações com o meio externo que constituem e definem a cultura organizacional da escola.

Em síntese, estas três ordens concorrem para a mesma *ordem escolar*, quer isto dizer, que:

os processos institucionalizadores que geram a ordem legitimada implicam nos jogos de poder da ordem política e nas pautas de significação da ordem simbólica e são implicados por eles, sob a forma de desinstitucionalização e de deslegitimação e de relegitimação de uma nova ordem.

(Sarmiento, 2000, p. 145)

Com base nos aspetos assumidos relativamente ao conceito que nos ocupa - escola – acresce assinalar que este espaço predominantemente relacional encontra-se preenchido por inúmeras lógicas que refletem o posicionamento interno [crítico, reflexivo] dos atores - uns mais esclarecidos que outros - face ao que lhes é imposto pela tutela e pela direção da escola. Daí que reconheçamos nas diferentes escolas diferentes formas que traduzem a capacidade dos atores se mobilizarem contra ou a favor de determinada regra utilizando para tal mecanismos de poder e contrapoder, forças de bloqueio e desobstrução da ação, de boicote ou de viabilização. Todas estas lógicas de ação são atravessadas por mecanismos de aleatoriedade, irracionalidade e incongruência o que traduz, também, o facto da ação em meio escolar consubstanciar



algum dissenso e desrazão fruto da imponderabilidade dos fatores que estão na sua origem, dos atores e das variáveis em presença, mas também da necessidade de sobrevivência e de prestação de sentido a um espaço muitas vezes percecionado como disfuncional. Desta forma, as organizações educativas surgem como sistemas altamente complexos e disfuncionais, *arenas de relações de poder* (Brin e Karabel, 1991, p.355) para utilizarmos algumas metáforas presentes na literatura, espaços debilmente articulados onde os conflitos de interesse e a manutenção do *status quo* atiram, por vezes, os atores para zonas de maior confronto e de elevada dispersão na gestão dos problemas e dilemas da profissionais. Tomamos este carácter fragmentário e disruptivo da organização escolar como útil e necessário à reposição de novas ordens de legitimação, o que da parte dos professores pode levar à reconstrução de modalidades de conduta que visam prestar unidade ao que é disperso ou, pelo menos, justificar uma lógica compreensiva no sentido duplo, isto é, visando a inteligibilidade e integração dos atores nos contextos (Sarmiento, 2000, p.165). Contudo, os espaços de conflito e de confronto nas organizações educativas coabitam com outros espaços onde predomina a colaboração, a partilha, o apoio, a solidariedade e a concertação social e é desta tensão, conflito e compromisso, que as organizações se alimentam e este substrato permite-lhes, também, perspetivarem a evolução, a mudança e o crescimento.

## **2. A rede concetual de análise – os autores e os conceitos que tecem os discursos**

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas. (Nóvoa, 2009, p.43)

Na nota introdutória apresentámos, sumariamente, o tema e o paradigma investigativo que o enquadra, exploramos agora os conceitos âncora que nos permitirão lê-lo e atribuir-lhe sentido (s) – a escola como *locus* intermédio de apropriação, mediação e reinvenção dos normativos nacionais, enquadrados na esfera da autonomia territorial, reconfigurada nos projetos e nas práticas educativas locais.

Por esta via, entenderemos a escola como categoria intermédia (*meso*) espaço e contexto no interior do qual os sujeitos, diária e quotidianamente, constroem e

desenvolvem as suas identidades profissionais nos diálogos encetados entre o *micro* e o *macrocosmo* [o local e o global] “dependente do jogo dos atores sociais em presença.” (Nóvoa, 1992, p.20), não se limitando a mimetizar e replicar os normativos tutelares validados ao nível do macro sistema.

O estudo pretende privilegiar a compreensão e a análise das modalidades de organização, planeamento e regulação das práticas docentes, segundo uma matriz supervisiva e colaborativa, inscritas na gramática escolar, evidenciando-se o conjunto de ações e de decisões, compromissos e negociações, resultantes da interação dos sujeitos nos contextos intermédios de trabalho, numa perspetiva de aprofundamento e desenvolvimento das suas práticas e dos seus saberes profissionais. “Se o homem é em parte aquilo que pensa, é também aquilo, e sobretudo, o que faz. E é pela acção e pelos resultados da acção que temos que avaliar a escola e a formação dos professores” (Estrela, 2003, p.61).

Nesta fase propedêutica ao trabalho considerámos conveniente a explicitação dos conceitos aninhados ao estudo e aos contextos onde o pretendemos desenvolver e que se revelarão dominantes no seu curso: modalidades de supervisão, colaboração, culturas colaborativas e desenvolvimento das práticas profissionais.

Consideramos que o termo modalidades diz respeito ao conjunto de significados e de representações que os sujeitos produzem, individualmente e em grupo, face a um dado conceito, expressando *modus*, isto é, maneiras singulares e dinâmicas de o compreender. A plasticidade, porosidade e permeabilidade do termo modalidade (s) possibilita a convergência e a fusão de lógicas de apropriação (inter) subjetivas distintas, consonantes e dissonantes, à luz de um referencial territorialmente construído. As modalidades traduzem, deste forma, os modos de existência circunstanciados do todo e de cada uma das partes que o constituem - dos sistemas e dos atores - revestindo-se, por conseguinte, de uma variabilidade e vulnerabilidade que asseguram a sua (re) construção e reconfiguração permanentes.

As modalidades de supervisão, em uso nos territórios educativos, anunciam os campos e horizontes de sentido destinados à organização, planeamento e de regulação social e política das práticas pedagógicas dos professores, traduzindo, deste modo, o movimento de assimilação e de acomodação que os sujeitos realizam diariamente na procura de processos de equilíbrio e adaptação ao meio social e cultural local. Deste modo, as modalidades (de ser, estar, agir, conhecer) prestam os sentidos e os limites às ações dos sujeitos: legitimam, fortalecem e consentem ou enfraquecem, empobrecem e

inviabilizam a concretização de formas de ação e de associação, segundo lógicas e culturas de trabalho supervisivo e colaborativo à luz de uma matriz social, cultural e política local.

O que os objetos são, em si mesmos, fora da maneira como a nossa sensibilidade os recebe, permanece totalmente desconhecido para nós. Não conhecemos coisa alguma a não ser o nosso modo de perceber tais objetos – um modo que nos é peculiar e não necessariamente compartilhado por todos os seres...

(Kant, 1980, p. 37)

As modalidades de supervisão e de colaboração encontram-se expressas na multiplicidade de modos de coexistir, conhecer e interpretar as práticas profissionais numa dada organização, na qualidade de expressões da intencionalidade, vontade e finalidade de quem delas se apropria e as inscreve no seu discurso e na sua profissão como resposta possível para suprir uma carência, um desejo, uma necessidade, encontrar possíveis soluções para as interrogações que naturalmente emergem nos espaços de trabalho onde os professores diariamente se encontram. Propomos a co construção do conceito de modalidade (s), ao longo do trabalho, num diálogo entre a teoria e a *empiria* na procura de zonas que favoreçam o seu crescimento, desenvolvimento e robustez científica e pedagógica.

O conceito de supervisão será por nós entendido como ação de regulação da prática educativa e pedagógica ao serviço da transformação e do desenvolvimento dos professores nos contextos onde trabalham. Nela inscrevemos uma matriz antropológica formativa, colaborativa, humanista e ecológica em conformidade com o desenvolvimento dado ao conceito por diferentes autores que o iluminam. Convocamos, pois, os olhares de Vieira e Moreira (2011); Alarcão e Roldão (2010); Alarcão e Tavares (2018); Alarcão e Canha (2013); Forte e Flores (2012, 2014) e Roldão (2014) com vista à captação do eixo central sobre o qual incide a supervisão:

Coloca-se assim o foco central da supervisão pedagógica, na perspetiva que defendemos, na sua valia como dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado. [...] A supervisão configura assim, na sua perspetiva desenvolvimentista, um dispositivo poderoso sobre o qual importa refletir para o saber usar como instância transformacional do modo de organização de trabalho dos professores. (Roldão, 2014, p.38)

Entendemos, pois, a supervisão como ação e estratégia reguladora e promotora do pensamento crítico e da criação de ambientes educativos propícios ao planeamento, implementação e avaliação conjunta das práticas educativas, de forma sustentada no espaço e no tempo, como dispositivo propulsor da criação de ambientes de

programação, análise, discussão e construção participada - com a função de apoiar e regular a ação de ensinar - auxiliando os docentes no questionamento sobre o como e o porquê do seu agir (Roldão, 2014), remetendo-os para um cuidado com os processos de ensino e com as razões e as finalidades presentes na ação pedagógica, num jogo dialogado entre a reflexividade e a análise crítica das suas práticas, com base no conjunto de saberes teóricos e práticos disponíveis em contexto. Neste sentido, a supervisão poderá surgir como dispositivo formativo que contribui para a orientação e melhoria da ação docente, bem como para o desenvolvimento dos saberes e conhecimentos profissionais inscritos na ação de ensinar nas suas distintas etapas: planeamento, conceção; operacionalização; avaliação e reorientação (Roldão, 2014, pp.41-42). Paralelamente, a supervisão surge como ação propedêutica e coadjuvante nas tomadas de decisão em cenários e situações complexas, adversas e imprevisíveis, favorecendo a adaptação, a observação reflexiva e crítica, a atitude de problematização e de pesquisa, o diálogo interpares e a preparação dos professores para a transição e assunção de novos papéis numa procura continuada de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão e Roldão, 2010).

Defendemos, pois, um quadro ético e conceptual em convergência com Vieira (2006 a)“ (...) que confere à supervisão uma direcção potencialmente crítica”( p.16), valorizando a necessidade de *resistir e de agir estrategicamente* em contextos de elevada complexidade e incerteza característicos das situações educativas. Deste modo, segundo a mesma autora, a supervisão pode também ser perspectivada como ação orientada para a intervenção no espaço público educativo:

avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo e ao ...cinismo instauradora da esperança da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade...e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes. Tudo isto é essencial ao profissionalismo em supervisão. (pp.8-9)

Explicitamos, de seguida, o conceito de colaboração entendida como *interação colaborativa* (Alarcão, 2014, p.23), explorando-a no quadro das ações supervisivas desenvolvidas quer no âmbito de projetos formalizados e estruturados de supervisão, em curso nas estruturas intermédias - grupos, departamentos e conselhos de turma -, quer ocorrendo fora destes, isto é, informalmente, em contextos e ambientes nos quais os professores interagem com os seus pares, constroem horizontes de compromisso e de confiança, numa base de respeito pela diversidade e diferença, perspectivando

concertadamente propósitos e metas a alcançar em benefício comum. A este propósito destacamos com Boavida e Ponte (2002) a noção de colaboração apresentada pressupondo a intencionalidade, mutualidade e o equilíbrio previstos nas lógicas de interação colaborativa onde se pretendem alinhar os objetivos de partida, os processos a desenvolver e as metas a alcançar conjuntamente:

Subjacente à ideia de colaboração está, também, a ideia de uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Se a relação é muito desequilibrada, havendo uns que dão muito e recebem pouco e vice-versa, é problemático atribuir a essa atividade um carácter de colaboração. (p.6)

Deste modo, a categoria da colaboração propõe-se dialogar, democrática e articuladamente, com a de supervisão convergindo no jogo inter e intrapessoal nas etapas do planeamento, implementação e desenvolvimento das práticas dos professores.

Na tentativa de compreendermos as potencialidades e constrangimentos associados à colaboração importa inscrevermos no horizonte da investigação as perceções e as representações dos atores sobre o termo, a partir das suas condições de trabalho no interior das estruturas e das organizações e não exclusivamente a partir do que o discurso político decreta como vantagens do trabalho colaborativo e a sua importância no desenvolvimento profissional dos professores. Consideramos, pois, essencial compreender o ideário da colaboração a partir das experiências, vivências, interações e construções dos sujeitos, de cada sujeito, dentro da organização e da profissão. A exploração desta via permite-nos gerar conhecimento relativamente à aproximação e ao distanciamento entre as lentes produzidas pelas investigações, sobre os possíveis rostos e formas da colaboração nas organizações educativas: colaboração artificial, autêntica, forçada (Hargreaves, 1998) e as suas possíveis aproximações com as modalidades de colaboração adotadas, pelos professores, nos estabelecimentos de ensino, tendo por base a cultura organizacional, a gramática escolar, a organização do trabalho escolar, a liderança das equipas educativas, os espaços e os tempos destinados, ou não, ao trabalho entre os pares, entre outras variáveis.

Contudo, na prática, aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (peer coaching), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-ação em colaboração, para referir apenas algumas. Mais informalmente, podem concretizar-se nas conversas na sala de professores ou fora da sala de aula, na ajuda e nos conselhos relativos aos recursos e em inúmeras outras pequenas mas significativas ações.

Sabemos que as modalidades de colaboração são distintas e o seu grau de eficácia não é linear<sup>1</sup>. Encontramos entre os professores formas de trabalho mais próximas e mais distantes, mais frágeis e mais robustas, mais genuínas e mais artificiais, mais autênticas e mais ficcionadas. Hargreaves (1998, p. 279) identificou formas débeis de colaboração: *confortável e complacente, conformista, artificial e cooptativa*.

A colaboração *confortável e complacente* consubstancia-se em “ (...) actividades mais confortáveis, como a oferta de conselhos, a troca de dicas, e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.100). Entendida como ação resignada e *conformista* a colaboração pode ser, também, apropriada pelos professores como arma de arremesso ao individualismo e lida como uma ameaça à individualidade e à criatividade de cada sujeito.

A *colegialidade artificial* consubstancia-se na forma crítica de reação dos professores à imposição administrativa que os vincula a espaços e tempos de encontro de utilidade restrita – algumas vezes para cumprir calendário – obrigando-os a assumir “a colaboração” como mecanismo ficcionado.

Na análise micropolítica da vida das organizações escolares a colegialidade e a colaboração podem surgir associadas ao poder e ao controlo burocrático organizacional, bem como a constrangimentos e determinações administrativas a que os docentes são alheios, mobilizados e instrumentalizados, com vista a concretização de objetivos institucionais definidos por outros, de modo externo e impositivo, “ (...) obrigados ou persuadidos” a trabalhar em conjunto (Hargreaves, 1998, p.220). Deste modo, a colaboração assume o rosto da cooptação em virtude da mesma não ter sido interiorizada como necessária pelos professores e de não existir uma visão comprometida, dos atores educativos, a um projeto de trabalho, bem como aos objetivos e às metas que se pretendem alcançar com e através dele.

Também Little (1990) destaca a colaboração como fator constitutivo do desenvolvimento do trabalho docente e apresenta-nos um *continuum* de *quatro tipos ideais* de relações colegiais que nos servirão de mapa para a análise, interpretação e compreensão justificada da presença e da ausência de modalidades de trabalho entre os professores nas equipas educativas:

---

<sup>1</sup> Entenda-se a correlação direta entre a implementação de modalidades de trabalho colaborativo, a qualidade das práticas pedagógicas e as aprendizagens dos alunos.

*Contar histórias e procurar ideias*, este tipo de relações ocorrem esporádica e informalmente e traduzem-se numa “ajuda” pontual a que os docentes recorrem para solucionarem ou confirmarem algo que realizaram de modo individual e fora de um grupo de trabalho, esta visão é consentânea com a cultura do individualismo.

*Ajuda e apoio*, esta forma de interagir profissionalmente é pouco estimulada e operacionalizada. O pedido de apoio ou de aconselhamento é, ainda, conotado com a falta de competência e profissionalismo para a resolução dos problemas, o que traduz a verdadeira dimensão do pré-conceito que muitas vezes se instala e bloqueia a emergência de interações saudáveis.

*Partilha*, esta conceção de colegialidade inscreve-se na troca rotineira de materiais ou a troca aberta de ideias e de opiniões.

*Trabalho conjunto*, o termo colaboração adquire a forma positiva de interação entre os docentes a qual se manifesta nos encontros, formais ou informais, entre os professores. As suas práticas traduzem a responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar e a estreita dependência das conceções “coletivas” de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança transformadora dos professores em matéria de desenvolvimento profissional.

Propomo-nos explorar os quatro tipos de colegialidade presentes nas marcas dos discursos e nas práticas dos professores de modo a compreendermos as tipologias de trabalho mais e menos usadas e as razões da sua adoção, tal como referimos anteriormente. Validaremos, ou não, através das marcas empíricas e contextuais presentes nos modos de trabalho dos professores, as conceções da autora, que aqui inscrevemos, e que associa as três primeiras modalidades de trabalho ao reforço do *status quo*, entrevendo-se a última - o trabalho conjunto - como a forma mais *poderosa* de colaboração que “ (...) implica e cria uma interdependência forte, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade de revisão e crítica do trabalho efetuado” (Fullan & Hargreaves, 2001, p 87).

Cumpre-nos, pois, acautelar algumas distinções conceptuais, a propósito da existência de formas de colaboração que não traduzem a existência de uma cultura colaborativa e de outras que as promovem, como salientam Fullan e Hargreaves (2001) “(...) as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor” p.102.

O estudo permitirá apresentar potencialidades e fragilidades associadas aos modos de “olhar” e “percecionar” a supervisão e as culturas de colaboração no palco educativo através das ações, reações, decisões e reflexões dos professores em resposta aos problemas locais. Deste modo: “as suas respostas serão em forma de prática transformada, práticos transformados e cenários onde as suas práticas ocorrem transformados, em determinado tempo e em determinado lugar” (Kemmis, 2006, p. 473).

A imagem utilizada por Hargreaves (1998) da organização escolar como *mosaico fluído* ajuda-nos a assinalar o que pretendemos fazer emergir com o estudo dos processos colaborativos: tornar inteligível a teia fluída e complexa de interações e de poderes, formal e informalmente instituídos, correlacionando-os com as modalidades de trabalho em equipa e com os contributos que o mesmo fornece para o desenvolvimento das práticas profissionais dos docentes:

Nas complexas organizações pós-modernas, embora a identidade e a pertença aos subgrupos possa mudar constantemente, continuarão a existir lutas de poder contínuas pela obtenção de status, em torno de conflitos de interesses. Se não quisermos que estes conflitos conduzam a novas hierarquias de status e ao enraizamento de novos padrões de balcanização, então eles precisarão de ser discutidos clara e eticamente numa base contínua. Neste sentido, as escolas (...) enquanto organizações que aspiram ao estatuto da pós-modernidade, não precisarão de reprimir os conflitos, como muitas fazem hoje, mas sim de discuti-los e resolvê-los continuamente.

(Hargreaves, 1998, p. 270)

É esta dimensão da complexidade, da incerteza e do conflito presentes na ação humana, na sua escala individual e coletiva, que pretendemos captar como espelho da matriz identitária do funcionamento dos sistemas complexos, das culturas profissionais e das culturas escolares em permanente regeneração e evolução, onde as ruturas, os cortes, as quebras e os conflitos são vitais para a germinação de novos equilíbrios, emergência de zonas de autoria e de inovação.

Não obstante, acentuamos a colaboração como ação que inscreve no seu horizonte a mediação, a negociação e o diálogo entre sujeitos, com um propósito comum, em convergência com a matriz adotada por Alarcão e Canha (2013) que a este propósito referem:

Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. E implica também humildade na valorização do que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo. (p.48)



Existe, pois, uma base ontológica, axiológica e teleológica que sobressai nas interações colaborativas dos professores como linguagem possibilitadora dos diálogos promotores das aprendizagens individuais e coletivas – a confiança, a humildade, a fidelidade e o respeito mútuos. Compreendemos, pois, que a *interação colaborativa* possa surgir como ação e processo facilitador do encontro entre os pares conducente à convergência conceptual, acordo e negociação nos objetivos, gestão partilhada de responsabilidades e de expectativas e antecipação de benefícios mútuos (Alarcão & Canha, 2013, p.47-48). Reconhecemos, a este propósito, na ação supervisiva uma natureza multimodal para a qual confluem aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. (Alarcão, 2014, p.31). Na linha de pensamento da autora a supervisão surge como um processo de acompanhamento regular e continuado de ações desenvolvidas por profissionais do ensino que pretendem conjuntamente aprender e desenvolver-se em diferentes contextos caracterizados pela sua complexidade, incerteza e imprevisibilidade. Deste modo, a supervisão poderá também ser entendida como estratégia qualificante, no período de formação contínua de professores, utilizada como dispositivo indutor de aprendizagens geradoras de transformações organizacionais com impactos na reorganização dos espaços e dos tempos de trabalho escolar dos professores.

Os professores aprendem as suas profissões nas escolas (Canário, 1988), mas não principalmente nas escolas de formação inicial, como geralmente se pensa. (...) A etapa da formação contínua (formal ou informal, deliberada ou não deliberada) constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita, ou mesmo coincidência, com a organização escolar, simultaneamente qualificante e aprendente.

(Canário, 2007, p.11)

Pretendemos, assim, destacar o potencial dos atores e das instituições locais na criação e na consolidação de culturas e comunidades colaborativas, espaços intersubjetivos de forte interação, de equação e resolução de problemas, onde os professores, coadjuvados pelo conjunto dos saberes profissionais disponíveis, inauguram oportunidades de melhoria que contribuem para a transformação ecológica dos contextos onde trabalham. No entender de Lima (2002):

(...) as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar. Abordaremos mais frutuosamente estas culturas se as encararmos não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de acção e padrões de interacção, consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho. (p.20)

Desta forma são os atores, os projetos, as estruturas e os contextos, os principais agentes construtores de sentidos de mudança e propulsores dos processos de operacionalização e (re) organização do trabalho escolar, segundo uma gramática própria, capaz de gerar dinâmicas de cooperação, reflexão e partilha, espaços de colegialidade e de colaboração, que podem, ou não, contrariar o individualismo, o isolamento e a balcanização existentes nas organizações educativas. Também Nóvoa (2009) considera o trabalho em equipa uma dimensão essencial na construção e desenvolvimento profissional do professor:

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (p.31).

Entendemos que o estudo das culturas e subculturas escolares permitirá compreender a pluralidade de identidades profissionais e institucionais, largamente heterogéneas, captadas através dos jogos de união e desunião, afiliação e clivagem, proteção e desamparo, relatados e vividos pelos professores no interior das organizações, dando-nos conta das formas como se olham e como interagem uns com os outros. “A análise deve centrar-se no modo como formam, mantêm e destroem parcerias, alianças, cliques<sup>2</sup> e outros tipos de relações” (Lima, 2002, p.23). Os aspetos sinalizados poderão contribuir para compreendermos o modo como algumas clivagens - curriculares, pedagógicas, políticas e ideológicas - funcionam entre os professores como fatores que viabilizam interações colaborativas sociais frequentes e muito distintas, de grupo para grupo, facilitadoras da criação de subculturas escolares, nos departamentos curriculares e grupos disciplinares, caracterizadoras dos seus modos de funcionamento e dos rituais que os legitimam. Desta forma, segundo o mesmo autor:

---

<sup>2</sup> A expressão é entendida por Lima, na obra citada, como grupo extremamente coeso de atores.

O estudo das culturas dos professores é uma tarefa complexa. O conhecimento os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento destes actores sociais são difíceis de identificar: não estão disponíveis à observação directa e organizam-se de modos diversos e complexos. Por outro lado, muitas vezes as acções e as interacções dos professores parecem resultar de disposições pessoais que as tornam aparentemente desordenadas e contingentes, parecendo resultar de idiossincrasias e de humores pessoais e não tanto de processos de cariz colectivo. (p.20)

Também Martinho (2018), Hargreaves e O’Conner (2018) e Hargreaves (1998) assinalaram aspetos igualmente importantes a respeito dos múltiplos rostos das culturas colaborativas e colegiais que inscrevemos no horizonte da nossa investigação, como igualmente merecedores de atenção, pois sabemos que sob o signo da colaboração se desenvolvem outras tantas formas de associação, servindo propósitos distintos e tendo por base de ancoragem, também, intenções e motivações plurais:

Pelo facto da colaboração e a colegialidade possuírem muitas facetas, a proclamação geral das suas qualidades deveria ser feita com cuidado. Não existe, com efeito, uma colaboração ou colegialidade “real” ou “verdadeira”, mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos. Para além disso, as formas mais compatíveis com os benefícios amplamente apregoados do fortalecimento dos professores e da prática reflexiva parecem ser também as menos comuns.

(Hargreaves, 1998, p. 212)

Registamos o facto das potenciais virtudes da colaboração poderem ocultar formas comodistas e complacentes, conformistas e artificiais dos professores organizarem os seus modos de trabalhar em contexto. A colaboração decretada e mandatada, bem como a cooptação, podem fortalecer a balcanização facilitando a realização de trabalho em pequeno grupo, ou subgrupos, no interior mais vasto das estruturas a que os professores pertencem (grupos e departamentos). Estas culturas têm uma *baixa permeabilidade*, uma *permanência elevada*, uma *identificação pessoal* e uma forte *compleição política* (p. 213), pelo que importa estudá-las na sua forma e no seu conteúdo como indicadoras de tendências instituidoras e reguladoras dos modos de trabalhar.

Vestidos os conceitos matriciais do estudo, recentramo-nos na tríade conceptual-supervisão /colaboração/ culturas colaborativas -, com o propósito de aclararmos o último termo da relação - o conceito de desenvolvimento das práticas profissionais - o

qual ancorámos à epistemologia da prática - à *praxis* do grego πράξις – como exercício e saber reflexivo que emerge da mobilização pertinente de um conjunto de saberes específicos, disponíveis e articulados, com vista à resolução problemas.

Une pratique professionnelle, c'est le déroulé de choix, de décisions et d'actions réellement mis en oeuvre par une personne pour faire face aux exigences prescrites d'une situation professionnelle. C'est une activité réelle en contexte et devant s'adapter à l'évolution de ce dernier. C'est une séquence d'actions qui peuvent pour la plupart être observées. Une pratique est singulière par rapport à un individu. Selon le degré d'ouverture ou de fermeture de la prescription, les pratiques individuelles disposent d'une marge de manoeuvre plus ou moins entendue.

(Le Boterf, 2010, p. 81)

Neste conjunto de ações o professor é visto como um prático autónomo - um ator, um engenheiro, um arquiteto que reflete sobre o que faz - e consequentemente sobre as decisões que toma -, inovando e recriando múltiplos cenários de resposta para as diferentes situações, num exercício crítico e inteligente de melhoria da sua prática profissional (Schön, 2000; Danielson, 2010). Também Franco (2009) incorpora o sentido da *praxis* fora de uma ação técnica, mecânica, rotinizada e subtraída de intencionalidade transformadora dos contextos, sublinhando algumas condições que devem estar presentes nas atividades quotidianas inerentes ao desenvolvimento do trabalho do professor.

A atividade docente adquirirá o sentido de praxis sempre que envolver as condições que são inerentes à própria docência: a explicitação e negociação de uma intencionalidade coletiva, que dirige e dá sentido à ação individual; o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção da intencionalidade coletivamente organizada; intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (p. 116)

A *práxis* surge, assim, não com uma qualquer prática individual, mas como projeto coletivo, integrado numa comunidade local, grupo ou estrutura, pressupondo-se a necessária articulação entre todas as partes numa ação que visa o desenvolvimento e transformação dos atores e dos contextos.

Atenderemos, pois, às múltiplas formas de programação das práticas profissionais na sua interação com o conjunto dos saberes que as informam - científicos e técnicos, relacionais e éticos - como necessários ao exercício da profissão (o que ensinar, como, a quem, com que recursos e finalidades). Segundo Roldão (2007 a, pp. 100-101) a ação de ensinar convoca saberes profissionais com características específicas: a sua *natureza compósita*, o seu *caráter analítico*, a sua natureza *mobilizadora e interrogativa*, a capacidade de sobre eles se realizar uma *meta-análise* e

construírem horizontes de *comunicação*, resultantes da interpretação e discussão entre pares, fatores vitais ao desenvolvimento profissional. Na mesma linha, Cochran-Smith e Lytle (1999) colocam entre os conhecimentos essenciais ao desenvolvimento profissional da ação de ensinar: o *conhecimento para a prática* e o *conhecimento na prática*, sendo o primeiro princípio estruturador da segunda o que nos remete para a necessária imersão da ação no contexto, nas zonas de incerteza e de tomada decisão, sobre o que fazemos e como fazemos. Utilizamos neste contexto os termos saber e conhecimento como convergentes e interdependentes na ação de ensinar pelo que não operámos explicitamente a sua distinção. Contudo, Gamboa (2009) estabelece uma distinção entre saberes e conhecimentos, referindo-se os primeiros a produtos técnicos, baseados em respostas fechadas e prontas a consumir, apresentados sob a forma de resposta padrão (conteúdos curriculares). Ao invés, os conhecimentos guardam e mantêm, na essência, a sua relação com o processo que os viu nascer, baseando-se no círculo dialético que (re) qualifica a pergunta permitindo obter uma nova resposta – um conhecimento. Assim, o conhecimento recria o processo lógico e originário de implicação entre a pergunta e a resposta, servindo a última para o retomar da primeira (inquirição filosófica); o saber desvincula e separa o processo dialético pergunta / resposta, o conhecimento retoma-o. Em todos os momentos enunciados o conhecimento perspectiva-se como uma construção coletiva e participada, em uso nas diferentes comunidades e territórios onde os professores desenvolvem as suas práticas em colaboração, com o propósito conjunto de evoluírem e se desenvolverem no interior da profissão.

Na clara articulação dos saberes teóricos e práticos que configuram a ação de ensinar situamos as zonas de diálogo construtivo e instrutivo de ambos, convocando Estrela (2003):

Tal como só na relação dialéctica entre teoria e prática se poderá construir a teoria e a teoria consistente da nossa prática e a prática coerente com a nossa teoria, assim também só numa relação dialéctica se deveriam construir as teorias das práticas de formação e das práticas organizativas do estabelecimento escolar, aspectos diferentes e articulados do mesmo real, pressupondo uma interacção sistémica em que ganham novos contornos palavras chave como autonomia, diálogo, concertação, cooperação, gestão de conflitos, democraticidade. (p.61)

A este propósito e no mesmo campo de análise epistemológica associaremos o conceito de práticas profissionais ao de competências essenciais ao jogo prático e

pedagógico, tendo por referência: “um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso” (Jonnaert, 2002, p. 31). Ressalvamos o facto da competência não incidir, em exclusividade, sobre recursos e técnicas cognitivas, encontrando-se expressa na capacidade do sujeito agir em contexto - transfigurar, transpor e reapropriar-se de diferentes saberes, utilizando-os de modo intencional e inteligente com vista à resolução de problemas, o que, a título presente e futuro, se traduz numa ação de aprendizagem contínua e de compromisso ao longo de todo o processo de desenvolvimento profissional. Le Boterf (1995, 1997, 2010), Tardif (1996), Roldão (2005), e Esteves (2009) recentram a noção de competência no domínio do sistema de saberes e de conhecimentos pluridimensionais: *declarativos, condicionais e processuais* (Roldão, 2005, p.31) que permitem aos profissionais identificar e responder com eficácia aos problemas que se apresentam no curso da ação quotidiana. É justamente neste âmbito que a investigação pretende, também, incidir - no (re) conhecimento e análise dos saberes que emergem e informam a prática supervisionada (horizontal e democrática) - e de que modos contribuem para o desenvolvimento profissional dos atores. Reportamo-nos a situações e contextos formais, de práticas colaborativas supervisionadas, no âmbito de processos estruturados de supervisão, mas também a situações e contextos informais e espontâneos - de planeamento, de apoio, de escuta, de partilha de materiais, de histórias de vida, exploração de ideias e de recursos (Little, 1990; 1993) - em que os sujeitos se desenvolvem, igualmente, nas interações com outros, com os contextos e com a profissão, numa atitude de pesquisa e de aprofundamento dos saberes que concorrem para o seu desenvolvimento profissional, entendido “ (...) como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência e consciência profissional.” (Marcelo, 2009, p.11). Neste sentido, o desenvolvimento das práticas cruza-se com o desenvolvimento profissional dos professores segundo uma base construtivista na qual o sujeito pensa concertadamente as suas práticas, redefine-as e reorienta-as num processo dialógico de encontro, de discussão e de reflexão com os pares, como afirma Roldão (2007a):

Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceptualmente incorporadas – o que também se distingue da ideia de simples integração. (...) Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. (p.100)

Ao longo do trajeto de preparação da prática pedagógica muitas coisas se modificam à luz dos contextos, das histórias de vida e das experiências diárias que instigam à reforma do pensamento e da ação. Este conjunto de ações colaborativas passíveis de se traduzirem em níveis e escalas de colaboração possibilitam a compreensão de processos do desenvolvimento dos indivíduos e das instituições que se alimentam das múltiplas interações das pessoas, nos vários contextos, através do exercício das lideranças, formais e informais, que reforçam ou fragilizam, facilitam ou comprimem a manifestação de outras culturas organizacionais. O desenvolvimento das práticas profissionais de cada professor surge, assim, intimamente relacionado com o conjunto de variáveis em presença e com as circunstâncias do cosmos em que habita.

Paulo Freire (2009) ilustra-nos a matriz da ação de ensinar agregada à ação de pesquisar como ingrediente chave ao desenvolvimento do ofício docente:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p.29)

Na enunciação da natureza pedagógica da ação de ensinar a supervisão surge como dispositivo e estratégia ancorada à pesquisa e à reflexão, ou seja, à atividade que orienta o pensamento para a ação - presente e futura - num movimento renovado de inquirição da prática, de sinalização de novos problemas e da apresentação de possíveis soluções. A reflexividade, no sentido em que a acabámos de analisar, encontra-se, pois, ao serviço de cada eu, mas sobretudo ao serviço de um nós - instituição/escola - como lugar e contexto de interação e de pensamento conjunto e participado, desta forma, não podemos dissociar a prática reflexiva dos ambientes naturais que a podem favorecer, dos espaços e dos tempos onde ela pode morar, crescer, ganhar estatuto e gerar riqueza - as estruturas intermédias -, nestes espaços a reflexão solidária e partilhada, individual e balcanizada, tendem a possibilitar a criação, ou não, de horizontes de coautoria como vias essenciais à consolidação de uma cultura de compromisso, confiança e diálogo. No entanto, convém relembrar “que a reflexão não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas, na medida em que pode servir diferentes propósitos, incluindo a justificação e o reforço de práticas discriminatórias e anti-democráticas”. (Vieira, 2006a, p.16).

Consideramos, pois, que o estudo das apropriações das modalidades de supervisão em uso nos múltiplos contextos educativos - fora do contexto da formação inicial dos professores - ajudará à interpretação e à compreensão de como estes processos influenciam, ou não, o aparecimento de culturas de colaboração e de trabalho de proximidade com contributos, maiores ou menores, para o desenvolvimento das práticas e dos saberes profissionais dos docentes, como refere Alarcão (2001):

As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar este processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é a escola. (p.19)

Neste âmbito, destacamos a vertente não apenas formadora, mas reformadora da supervisão consubstanciada na permanente regulação, reconfiguração e reconstrução das práticas profissionais, conduzindo os professores a centrarem a sua atenção na preparação conjunta da ação de ensinar, nos diferentes contextos institucionais, numa aposta clara no desenvolvimento profissional e na aprendizagem institucional. “Ou não é destes olhares profundos que as nossas escolas e a escola necessitam?” (Alarcão, 2001, p. 21). Salientamos, pois, a importância da ação supervisiva para a criação, desenvolvimento e consolidação de diferentes culturas escolares que ajudam os professores a atribuir um sentido e uma identidade à sua ação: “as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e da maneira como ensina outros” (Hargreaves, 1998, p.186). A propósito do conceito de culturas de ensino Hargreaves (1998) apresenta-nos aspetos relativos ao seu conteúdo, isto é, ao que se torna presente nas ações substantivas dos professores e se articula com o conjunto de valores, crenças e hábitos observados com base no que os professores pensam, dizem e sentem. A forma surge como um elemento da cultura que diz respeito aos padrões que tipificam o relacionamento e os modos de associação entre os membros no interior da organização. Existe, por conseguinte, uma mútua dependência da forma e do conteúdo das culturas de ensino, pelo que as mudanças de valores, crenças e de atitudes dos professores podem estar alinhadas com as formas de relacionamento e de associação entre eles.



### **3. A moldura do trabalho dos professores: Os espaços e os tempos escolares e as suas (re) configurações sociais, culturais e políticas**

Olhar para o envolvimento interpessoal em termos de redes de relações constitui uma forma interessante de retratar estas situações relacionais diversas e socialmente significativas. Permite, também, um modo fascinante de representar a vida relacional dos professores nas escolas.

(Lima, 2002, p.73)

As práticas supervisivas e colaborativas transportam, explícita e implicitamente, marcas locais – culturais e políticas - das quais não se desvinculam e que se encontram presentes na organização do trabalho escolar dos professores. Essas marcas estão presentes em duas categorias vitais do trabalho dos professores - os espaços e tempos escolares - (formais e informais) de encontro, comunicação, proximidade e de suporte à programação, discussão e (re) avaliação das práticas pedagógicas, resultantes das escolhas e opções realizadas pelos professores com base no exercício livre e responsável da sua ação profissional. Neste âmbito, pretendemos compreender os significados que estes espaços escolares, na qualidade de espaços de trabalho e de construção pedagógica, adquirem para os docentes - o espaço da aula, o espaço do grupo, do departamento, do conselho de turma, os espaços das interações informais com os colegas e demais agentes educativos, o espaço da sala de professores, entre outros. Pretendemos estudar a categoria do espaço na qualidade de contexto, social, cultural e político onde os professores trabalham, optam e decidem, ajudando-nos na compreensão dos seus modos pedagógicos de agir e organizarem dentro de uma cultura escolar, onde se priorizam domínios de intervenção pedagógica, curricular, didática e avaliativa.

Em íntima união com a categoria do espaço surge a categoria do tempo estudada por Hargreaves (1998), em obra amplamente referenciada, na qual explicitou as diferentes apropriações deste dispositivo por parte dos professores nas organizações educativas, quer na qualidade de dispositivo *técnico-racional*, isto é, como recurso que pode ser manipulado e reestruturado administrativa e burocraticamente com o objetivo de se alcançarem determinados propósitos educativos, quer na sua dimensão *micropolítica* agregado ao exercício do *poder* e ao *status* organizacional. Nestes e noutros registos, o tempo é um dispositivo de inelutável importância para os docentes e dominante nos seus discursos como categoria fenomenológica, isto é, constitutiva dos modos de perceber e representar as tarefas e a natureza das mesmas, desenvolvidas individualmente ou em equipa, em íntima conexão com a profusão de ações,

acontecimentos e decisões, que o preenchem e o convertem num dispositivo *policrónico* (Hargreaves, 1998). Ao invés, o tempo *monocrónico*, de natureza sociopolítica, é gerido técnica, racional e burocraticamente pelos administradores, duas faces de um mesmo dispositivo, olhado e revisitado por diferentes sujeitos (professores e administradores) em mundos distintos.

Os desentendimentos temporais entre os administradores e os professores são endémicos à distância existente entre os mundos de ambos (...) Em particular, pode ser mais útil conceder mais flexibilidade e mais responsabilidade aos professores na gestão e na distribuição do seu tempo e oferecer-lhes mais controlo sobre aquilo que deve ser desenvolvido no seu âmbito. Esta é uma solução mais pós-moderna. (...) A implicação fundamental desta ideia é que, uma vez reconhecido aquilo que o tempo significa para os professores tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, parecem existir razões mais fortes para lhes devolver esse tempo e, para lhes atribuir tarefas significativas que nele possam realizar. Se o fizermos, então o tempo pode deixar de ser o inimigo da liberdade dos professores, para passar ao ser o companheiro que os apoia. (pp.127-128)

Com o propósito de adensar a leitura e a exploração da categoria do tempo, resgatamos, de seguida, duas imagens que nos chegam em registos distintos, mas não necessariamente antagónicos: o tempo cronológico - implacável e imperturbável - como dispositivo de medida que serve de recorte às nossas atuações, volições e propósitos, que baliza e comprime, e o tempo como um rio que se alimenta da contínua renovação da passagem permanente de renovadas águas, ancorado ao leito e às margens que o comprimem.

Na primeira moldura o tempo parece surgir como “inimigo da liberdade. Ou, pelo menos, assim pensam os professores. Ele influencia a realização dos seus desejos, reprime a concretização das suas vontades, afeta o problema da inovação e desconcerta a implementação da mudança.” (Hargreaves, p. 105). Na segunda moldura associamos o tempo à noção de devir como dispositivo que permite a cada sujeito olhar-se na mesmidade e na alteridade, na permanência e na mudança como afirma Klein (2007):

(...) um rio nunca é igual a si mesmo, dado que é feito de elementos constantemente renovados. Esta constatação é válida para nós. Também nós fluímos: cada segundo que passa empurra-nos em direcção a um mundo novo e para um eu inédito. É, por isso, completamente possível avançar, com Heraclito, que a única coisa que não muda é a propriedade que têm as coisas e os seres de mudar, de modo que nada pode permanecer idêntico a si mesmo. (p. 27)

É em ambos os retratos que pretendemos emoldurar o tempo de trabalho dos professores, como dispositivo *policrónico* aliado à realização concomitante de múltiplas

tarefas, tempo sempre escasso e onde urge decidir, mas também como dispositivo de renovação, mudança, transformação e de alteridade ao serviço do desenvolvimento das identidades profissionais, das práticas dos professores e das organizações onde trabalham. Desta forma, a categoria do tempo permite-nos emoldurar o trabalho dos professores numa dimensão retro e prospetiva que os acompanha na participação em rituais de entrada e de saída, pausas e recomeços de aprendizagem, tempos mais leves e mais densos/significativos, como nos testemunham Tardif e Lessard (2009):

O tempo escolar comporta ainda uma forte dimensão histórica na medida em que os acontecimentos anteriores determinam os acontecimentos atuais ou futuros. O que acontece no início do ano pesa enormemente no que acontecerá depois. (...) Além disso, é evidente que o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos. Um dos maiores problemas da escola é ajustar esses dois tempos. (...) Fora isso, o tempo escolar é condicionado por toda a sorte de exigências que não têm nenhuma relação com a aprendizagem: exigência social, financeira, sindical, religiosa, etc. Isto significa que o professor, diferentemente de um artista ou de um artesão, por exemplo, não pára de trabalhar quando a sua obra está pronta, ou quando termina uma atividade naturalmente (como o jardineiro ou o médico). (...) para terminar, o trabalho do professor depende de outras exigências burocráticas, sindicais, profissionais, etc. (p.76)

Propomo-nos, pois, compreender, através das ações e dos discursos dos protagonistas, os modos de organização do trabalho escolar - nos espaços e tempos atribuídos para o efeito - com diversos enfoques nas várias esferas da sua atuação local, o que nos permitirá compreender como se planificam, implementam e avaliam as práticas pedagógicas nas estruturas meso: departamentos, grupos e conselhos de turma, desvelando as intenções, os meios e os fins.

Na indagação de sentidos para as questões formuladas - no âmbito das razões, dos meios e dos fins que percorrem a ação supervisiva - poderemos encontrar propósitos distintos e simultaneamente comuns. Diferentes no que se refere aos interesses, expectativas, pré-conceitos e crenças dos atores, diferentes, também, nas modalidades de organização do trabalho escolar, na gramática escolar, e nos objetivos que pretendem atingir num dado quadro temporal, porém, iguais, talvez, no que diz respeito à necessidade de intervir, trabalhar em proximidade, agir e decidir na incerteza, na volatilidade e na compressão espaço temporal, aproximar o que está longe, respeitar o ritmo de cada um, esbater os níveis de isolamento, angústia, solidão e incerteza.

#### 4. Cultura (s) da escola: aspetos da cultura profissional e organizacional

A cultura de trabalho nas escolas tem uma dimensão individual e coletiva / grupal pois cada docente participa como tal no grupo social mais vasto ao qual profissionalmente pertence. Quando falamos de cultura de escola contemplamos vários fatores entre os quais se encontram conjuntos de sistemas simbólicos que funcionam como quadros interpretativos e compreensivos através dos quais os docentes prestam sentidos e legitimam as suas práticas. Como escreve Friedberg (1993):

Através destas práticas, os participantes, em função da sua percepção dos constrangimentos como recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas. (p. 145)

Deste modo, quando falamos de “cultura de escola” remetemo-nos para *o ethos* de cada escola, de cada território ou organização educativa, que comporta um conjunto de características particulares [fatores geográficos, sociais, culturais e políticos] que legitimam processos de organização do trabalho na escola, gestão pedagógica, curricular e avaliativa, exercício de lideranças, desenvolvimento, aspetos que relativizam a “cultura escolar” (pois são expressão da apropriação dos valores, hábitos, e comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação, isto é, a partir de condicionantes/ determinantes externas). Assim, a “cultura de escola” é a expressão da própria maleabilidade e plasticidade organizativa de cada território e que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta”, que vários autores consagraram (Crozier, 1989; Crozier e Friedberg, 1977; Barroso, 1996, 2005).

Algumas conceções sobre culturas de escolas assentam, pois, em conceções idealistas de cultura (Feinman-Nemser e Floden, 1986). No entanto, Nóvoa (1992, p.30) demarca-se deste conceito sobrevalorizando aspetos não contemplados na conceção idealista de cultura e alargando as bases conceituais e epistemológicas que dão sentido aos comportamentos dos atores. Também Lima (2002) se refere ao conjunto de aspetos menos visíveis (valores e crenças), presentes na cultura escolar como manifestações comportamentais evidenciadas em cerimónias e rituais que, embora importantes para a interpretação e compreensão da cultura de escola deixam, contudo, de parte outros aspetos igualmente significativos, como sejam as interações informais, os modos de relacionamento mais espontâneos que ocorrem no quotidiano das escolas e

que são essenciais para a compreensão e análise das intenções e das razões pelas quais os professores agem de um determinado modo e por que agem assim. Assim, olhando-os atores e observando as suas condutas, no seu habitat, podemos compreender os sistemas de valores que pautam e regulam os modos de agir e as razões pelas quais valorizam e premeiam ou desvalorizam e recusam agir de outros modos. A cultura opera nas organizações como sistema simbólico, densamente povoado de sentidos, na qualidade de referencial individual e coletivo dentro do qual se legitimam parcerias, acordos e dissensões, que servem de suporte ao conjunto das interações baseadas em crenças, valores, preconceitos e ideologias sobre os papéis profissionais, modos de ensinar e de aprender, representações da essência da escola e das suas finalidades. No entender de Lima (2002, p.19), Trice e Beyer (1993) sintetizam anteriormente os aspetos matriciais e angulares presentes na definição de cultura atendendo a uma dupla categorização – a substância e a forma presentes numa cultura. A primeira remete-nos para os sistemas partilhados de crenças que também designamos de ideologias e a segunda para tudo o que possa ser observável – ações, comportamentos, interações grupais formais e informais – através das quais os sujeitos comunicam uns aos outros aquilo que é a substância de uma cultura interpessoal e organizacional. Também Hargreaves (1994, p.217) sublinha que a cultura expressa o conjunto das “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de múltiplos anos”. Reforçamos o aspeto da ação - o fazer e agir – uma vez que traduz um aspeto crucial da cultura profissional pois nele se expressa tudo o que é de ordem formal, concetual e substancial e se expressa através da ação dos professores nas estruturas onde trabalham. Nóvoa (2009) também acentua a dimensão da cultura profissional como vital à construção do bom professor:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (p.30)

Deste modo, interessa-nos em particular explorar – dada a natureza do nosso objeto de estudo - aspetos culturais representativos dos modos de estar, interagir e colaborar dos professores no interior das estruturas onde trabalham, falamos em concreto dos grupos, departamentos e conselhos de turma onde os atores programam a

sua atividade letiva, implementam estratégias e monitorizam os processos e os resultados alcançados – focagens que havíamos optado por estudar relativamente à implementação de processos de supervisão e de colaboração e os seus contributos para o desenvolvimento profissional dos professores.

Como contributo valioso para a análise e compreensão do conceito de cultura escolar Barroso (2005) analisa o conceito nas suas diferentes dimensões - *funcionalista, estruturalista e interaccionista*. (2005, p. 42) com a identificação das práticas e dos aspetos em que se materializam *na* perspetiva funcionalista, na qual a escola é olhada como veículo transmissor de uma cultura que se encontra consubstanciada num conjunto de princípios, finalidades e normativos, definidos pelo poder político central nos diferentes domínios (social, económico, religioso). Deste modo, a base de sustentação do processo de aprendizagem e de aculturação decorre da assimilação e incorporação de princípios exógenos à própria organização escolar. A perspetiva estruturalista explicita o conceito de cultura escolar como emergente do modo de organizar, modelar e gizar os planos de estudos em cada uma das organizações, sendo que, neste aspeto, a cultura escolar traduz-se na forma escolar de educar.

Por último, a perspetiva interacionista identifica a cultura escolar com a cultura organizacional da escola, pelo que não se toma em consideração a escola como organização global (sentido holístico), mas cada escola em particular, cada território produto e produtor de cultura. Esta noção de cultura traduz-se nas interações e lógicas de ação dos atores, em contexto, nas opções pedagógicas e curriculares, nos meios e recursos que se disponibilizam, no modo como se organiza o plano anual de atividades, entre outras ordens de fatores.

São estes aspetos de diferenciação cultural interna entre as escolas e entre os professores que nos interessam para podermos compreender as múltiplas identidades territoriais e profissionais existentes nas diferentes escolas pertencentes a um mesmo agrupamento ou a agrupamentos distintos. Os modos de funcionamento das pessoas - nos grupos, departamentos e conselhos de turma – alteram-se de contexto para contexto, reconfiguram-se e destroem-se, num jogo contínuo de interdependências alicerçado na co construção de significados expressos na forma que os professores têm de lidar e resolver problemas, de encetar relações com as estruturas de topo e a figura do diretor, mas também com o meio social envolvente, nas formas de agir / interagir e de comunicar como grupo profissional com especificidades e identidades próprias, social e culturalmente radicado num território.

Esta linha de pensamento é partilhada por Lima (2002) quando coloca as seguintes questões:

Como encarar a escola enquanto unidade de intervenção, se não acreditarmos que é a cultura profissional que ela acolhe que medeia todos os esforços de acção e de inovação que se possam fazer e que viabiliza ou compromete qualquer iniciativa de transformação do seu modo dominante de funcionamento? Como conceber uma escola autónoma e dotada de um projecto educativo original, sem ter em conta a existência de uma cultura profissional singular que lhe confere uma identidade própria e dá um sentido único à sua orientação dinâmica para o futuro? (p.71)

As questões colocadas pelo autor remetem para a necessidade de perspetivarmos o projeto educativo local a partir de um trabalho de discussão, análise e compromisso dos atores em torno de problemas comuns. Deste modo, o projeto educativo promana de uma necessidade conjunta / comunitária em traçar um caminho, estabelecer objetivos para as rotas, definir como vai a tripulação realizar o trajeto – que estratégias, meios, recursos e formas de monitorização vão ser desenvolvidas ao longo da viagem - de modo a que a tripulação chegue a bom porto. Daí a necessária atenção aos atores e às suas formas de associação local, como sublinha Lima (2002, p.23) como fator indispensável para aceder à compreensão da (s) cultura (s) local (is), pois são essas pessoas, no exercício de formas plurais de liderança, formais ou informais: professores, alunos, auxiliares de ação educativa, pessoal administrativo, mas também os pais, encarregados de educação e todas as forças sociais, comunitárias e políticas, que compõem o meio local, que, com os seus dilemas e na procura de respostas para os problemas, são as peças chave para a interpretação e análise de múltiplos modos de ser e estar num dado território. Também a divisão hierárquica do grupo profissional a diferença de *status*, o reconhecimento e premeio de alguns professores face a outros é um dado crucial na vida das escolas que ajuda a compreender muitos mecanismos de protecionismo e favorecimento, mas também de afastamento ou desfavorecimento, relativos à vida política nas organizações educativas. De igual forma, podemos analisar as distintas relações dos professores, no seu desempenho profissional, com as reformas educativas, no quadro macro sistémico, e o modo como as direções das escolas delas se apropriam, as executam, implementam e avaliam, no quadro meso e micro sistémico, o que se traduz nas grandes opções pedagógicas, curriculares e avaliativas, adotadas para um dado agrupamento de escolas, fruto, ou não, de análises conjuntas, decisões partilhadas e dilemas profissionais que condicionam os modos de exercer a profissão, como sublinha Trindade (2011):

A profissão docente implica a assunção de um conjunto diverso de tarefas, todas elas subordinadas à tarefa maior de conceber, organizar e implementar iniciativas e projetos que visam promover a influência necessária para que o processo de socialização cultural a cargo da Escola possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social dos alunos mais ampla do que um processo de adestramento e mais ambiciosa do que um projeto confinado a finalidades de natureza instrumental. (p.240)

Em paralelo com estas variáveis não podemos também descurar a herança profissional, trespassada por uma cultura de trabalho monolítica e de pendor individualista, algumas ideologias, culturas de trabalho e filosofias de ensino que dividem a classe que foi perdendo estatuto e reconhecimento social. Todas estas variáveis criam, no entender de Blase e Andersen (1995) “na maioria das escolas um conjunto complexo de interações micropolíticas entre os professores (p.64)” que desafiam permanentemente os modos de organização do trabalho nas escolas, contribuindo, no entender de Lima (2002), para que possamos perspetivar as culturas profissionais dos professores atendendo a uma multiplicidade e heterogeneidade de fatores que concorre para a instabilidade e imprevisibilidade do funcionamento das organizações:

As culturas dos professores diferem, pois, não só entre escolas, como também entre grupos de professores dentro de cada escola. Ao nível do estabelecimento de ensino, elas contêm elementos sagrados (isto é, princípios fundamentais acerca daquilo que os professores são enquanto profissionais) e profanos (ou seja, mais susceptíveis de poderem ser mudados) (p.25).

## **5. A cultura oficial das escolas e as margens de criticidade e reflexividade da ação profissional – a cultura construída pelos atores**

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (Nóvoa, 2009, p.40)

A par das culturas e subculturas profissionais e organizacionais, existentes nas organizações educativas, espelho da sua identidade e especificidade, existe uma cultura oficial da escola, se atendermos à gramática que nela se naturalizou e ao papel que o estado regulador e administrador nela possui como figura central. Guerra (2002, p.195) assinala algumas características que ajudam a compreender a cultura oficial da escola:



- i) A cultura da escola é **uma cultura individualista**. Cada professor age na sua sala de aula, cada aluno é responsável pelo seu rendimento na aprendizagem;
- ii) A cultura da escola é uma **cultura do rendimento**. Não se valorizam tanto os esforços como os resultados;
- iii) A cultura da escola é uma **cultura formalista**. As formas são sobrepostas aos conteúdos e as demonstrações de respeito são mais importantes do que o próprio respeito (...);
- iv) A cultura de escola é uma **cultura de uniformidade**. Os mesmos objectivos, os mesmos testes, as mesmas exigências, os mesmos comportamentos são impostos a todos os alunos sob o pretexto de justiça e igualdade;
- v) A cultura de escola é uma **cultura hierarquizada**. O inspetor manda no presidente do conselho directivo, este manda no professor...;
- vi) A cultura de escola é **uma cultura de rotinas**. Todos os dias entra-se à mesma hora, constroem-se os horários da mesma forma, desfrutam-se os recreios durante o mesmo tempo e no mesmo sítio...;
- vii) A cultura de escola é uma cultura dominada pela síndrome do número um, da meritocracia...

As marcas da cultura oficial da escola surgem ancoradas numa “gramática da escola” (Tyack & Cuban, 1995, p. 85), cujos fundamentos se traduzem na configuração da classe, na divisão dos espaços, dos tempos e dos currículos, na divisão das tarefas e na transmissão e reprodução dos conhecimentos. Ora este modelo de escola permaneceu estável ao longo dos tempos e a nossa experiência pessoal, de meio século passado na escola, espaço e tempo em que a frequentámos, como discente e como docente, permite-nos assinalar as poucas mudanças introduzidas, nomeadamente: no modo de divisão do tempo e do espaço, classificação dos alunos, organização do trabalho em sala de aula e gestão dos currículos. Contudo, nos últimos anos temos assistido ao desencadear de ações por parte do poder político, em articulação com o poder local [escolas, autarquias, juntas de freguesia], com vista à alteração dos modos de trabalho nas escolas, de gestão do currículo e de avaliação das aprendizagens interna e externamente dos alunos nas escolas. A tutela tem procurado aproximar-se de cada território e encetado formas de diálogo e de compromisso com as escolas que têm conduzido as organizações à

reestruturação de alguns processos, nomeadamente – os modos de trabalhar, gerir o currículo, constituir equipas educativas que trabalham em parceria, em proximidade e colaboração no desenvolvimento de modalidades de ensino que apostam essencialmente na vertente formativa dos processos. Estes modos de atuação, por parte da tutela, traduzem-se em modos de delegação de autonomia, nas escolas e nos professores, com vista a ampliar as suas margens de criticidade e reflexividade face ao sistema político central, comprometendo-os com um discurso próprio, com um projeto específico [Projeto educativo e plano de melhoria] e com responsabilidades acrescidas sobre as escolhas e decisões que configuram as opções educativas territoriais, onde diariamente os professores e demais agentes educativos constroem e reconstróem os seus modos de conceber, realizar e monitorizar as práticas pedagógicas. Roldão (2007c) corrobora, no essencial, esta necessidade de conjuntamente nos disponibilizarmos para a construção de conhecimento informado e consolidado, em estreita harmonia com as práticas que desenvolvemos, na tentativa de analisar, discutir, explicar, justificar e fundamentar - o porquê, como e para quê das nossas opções e ações no campo educativo:

Para que a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação. Tal prática reflexiva pressupõe ainda a análise e a discussão entre os pares face às situações pedagógico-didáticas vivenciadas e a produção de interpretações susceptíveis de serem reinvestidas e confrontadas na acção (...) (p.44).

Segundo a autora, o conhecimento profissional dos professores é desenvolvido, suportado e legitimado pelo olhar entrecruzado, discutido e reflexivo, entre os pares num movimento democrático, dialógico e voluntário, que ocorre diariamente no confronto com as situações e os problemas. Estas experiências exigem dos docentes a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos revisitados e ampliados pelo conjunto de interpretações e apropriações vivenciadas à luz dos novos contextos. Desta forma, o conhecimento profissional integra, nas palavras de Montero (2005):

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (p. 218).

Neste excerto sobressai a natureza teórico-prática, ou melhor, *sócio prática* (Roldão, 2007a) da ação de ensinar, bem como o conjunto de saberes que a informam (*compósito e interpretativo*) e que não se esgotam em saberes prévios, dados *a priori*, nem em saberes adquiridos, observados *a posteriori*, mas no diálogo acompanhado e discutido pelos pares, nas diferentes equipas educativas, aquando da preparação da prática pedagógica numa ótica participada, democrática e formativa. Roldão (2007 a) expressa a firme convicção de que o conhecimento profissional do professor exige a mobilização de múltiplos e distintos saberes, que nele se reconstroem continuamente através dos diálogos e aprendizagens relacionais, desenvolvidas nos múltiplos contextos educativos, transformando a ação dos professores numa ação estética (criadora e transfiguradora) e técnica fundada em pressupostos epistemológicos de base sem os quais seria desprovida de intencionalidade e propósito.

No entendimento da autora a profissão docente aprende-se na prática como resultado de um diálogo informado com a teoria, alimentado e mediado pela descoberta do novo e pela discussão do velho. Para a autora o conhecimento específico do profissional do ensino, ancorado nas dimensões anteriormente referidas (*compósito, interpretativo, meta-analítico*) “não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É (...) legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procurámos clarificar algumas dimensões.” (Roldão, 2007 a). O nosso desafio traduzir-se-á, pois, na capacidade de analisar e de compreender as diferentes dimensões do conhecimento profissional docente expressas e incorporadas pelos professores nas fases de planeamento, implementação e reflexão sobre a prática pedagógica, como saberes dados e construídos, assimilados e reinventados, atendendo à necessidade de ajustar as práticas de ensino ao local onde exercem a sua profissão.

Assim, a ideia de “aprender na prática e a partir da prática” (Darling-Hammond, Hammerness, et al., 2005, p. 401), possibilita o desenvolvimento de competências científicas (saber), pedagógicas (saber-fazer) e pessoais (saber ser e estar) (Alarcão & Tavares, 2018), que conferem ao ato de ensinar uma relevância e um significado superior para o professor (agente da ação), para o aluno e para a comunidade onde se encontram. Desta forma, o ensino eficaz emerge e é regulado por um conjunto de

processos reflexivos sobre a prática possibilitadores da interligação de experiências significativas (em sala de aula) com o conhecimento pedagógico. Também Nóvoa (2013) e Korthagen (2017) afirmam que o ato de reflexão deve ser entendido como vital ao exercício profissional, na sua reinvenção e reconfiguração, com consequências praxiológicas indiscutíveis, uma vez que pressupõe a capacidade que o sujeito tem de olhar para trás e pensar sobre si, as suas ações, as situações que experienciou, atribuindo-lhes diferentes significados, colocando-se, por inteiro, dentro deste processo, de autoconhecimento, autorregulação e desenvolvimento profissional. Deste modo, asseguramo-nos que no ato de compreensão se interligam o passado, presente e o futuro (Kelchtermans, 2010; Stenberg, 2010) devendo o professor conseguir projetar a sua ação num horizonte mais alargado e amplo, no quadro social, cultural e político, de modo a reequacionar e problematizar as suas valorações, preconceitos e crenças (Shön, 1983) na ação diária e complexa com os outros sujeitos, como referem, também, Silva e Pinto (2009):

Os homens são seres sociais. As suas acções desdobram-se em práticas materiais e simbólicas, relações com a natureza e relações com outros homens, no âmbito de grupos com várias dimensões, dos grupos elementares como as famílias até às organizações vastas a que chamamos sociedades. Pelas suas práticas criam instituições, modos de conduta que ocorrem e se reproduzem em longos segmentos espaço-temporais; criam novas realidades materiais, paisagens ou técnicas, alimentos ou povoações; criam acontecimentos; criam, em suma, materialidades sociais com propriedades estruturais próprias e que, por seu lado, condicionam decisivamente a produção das práticas que as produzem e reproduzem. (p.13)

A propósito da complexidade das redes sociais que suportam as relações humanas e da intensidade que as caracteriza, retomamos, no encerramento do tópico, Edgar Morin, numa outra obra de referência: *O Paradigma Perdido – a natureza humana* (1973), onde aborda a dimensão única e identitária de todos os sistemas vivos - habitados pelo caos, desordem, ruído e incerteza, numa feliz combinação:

(...) a transformação, a inovação, na ordem do vivo, só se podem conceber como o produto de uma desordem enriquecedora, porque passa a ser fonte de complexidade.

Assim, as transformações felizes da evolução só se podem efectuar a partir de perturbações, de ruído, de erros, que, ao mesmo tempo, continuam a ser o perigo mortal para qualquer auto-reprodução e para qualquer auto-organização.

Assim, qualquer sistema vivo está ameaçado pela desordem, da qual ao mesmo tempo, se alimenta. Todo o sistema vivo é, simultaneamente, parasitado pela entropia e parasita dela. (p.114)

Como ilustra Morin, a desordem, a incerteza e o ruído são constitutivos dos modos de agir e de representar, sendo por isso comuns a todos os sistemas vivos. Sabemos que objetivamente não há ação no vazio, ações neutras, isto é, subtraídas dos contextos, dos atores, dos sistemas, mas também das intenções, das expectativas e dos fins, pelo que, todas se encontram inscritas no horizonte do desejo, da incerteza e da precaridade. Este é o jogo onde diariamente se apresentam face a face - os atores e o sistema - o poder e a regra, o controle e a subversão, os dilemas e as (re) soluções, perspectivando-se cada sujeito como construtor e edificador de sentidos que se entrelaçam intersubjetivamente num horizonte comunitário - mais vasto e amplo de interesses e objetivos comuns - onde desenvolve a sua ação profissional.

É a esta luz que pretendemos realizar a nossa investigação de modo solidário e crítico, num esforço conjunto de imersão nos contextos, em regime de coautoria, com os diferentes atores em palco, contribuindo para uma visão partilhada acerca da compreensão e interpretação, analítica e crítica, dos saberes que informam as práticas supervisivas nos contextos de interação colaborativa onde os professores trabalham.

Com Roldão (2007a) expressamos o desejo:

Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos. (p.102)

Retomamos a ideia sinalizada na nota introdutória de abertura da investigação onde reconhecemos na categoria da complexidade o próprio sentido da vida - entendida como espaço onde produzimos intersubjetivamente diálogos construtivos entre o acaso e a determinação -, fazendo sobressair a aptidão natural do ser humano para lidar com a incerteza e o erro num registo de permanente adaptabilidade e majorantes buscas de equilíbrio, como salienta Edgar Morin noutra emblemática obra – *Ciência com consciência* (1982):

A vida nasce do acaso e da aptidão para utilizar o acaso. Eis a maior riqueza acontecimental. Doravante, a vida vai continuar neste duplo registo, segundo uma dialéctica tão espantosa que há sempre tendência para resvalar numa das suas vertentes. Para uns, o acaso (agitação desordenada) torna-se o único operador. Para outros, a aptidão do sistema para captar o acaso vai permitir racionalizar a evolução como uma busca - *learning* de desenvolvimento através de ensaios e erros acontecimentais. (p.134)

Na esteira do pensamento de Morin a vida surge-nos como o processo e o resultado do encontro entre o que acontece e a capacidade dos sujeitos e dos sistemas se adaptarem e agirem sobre a desordem e o caos recriando uma nova ordem - que emerge da competência unificadora da inteligência humana - à qual não são alheios os restantes sistemas vivos. A racionalidade complexa propõe-se interpretar o real com base no princípio da compreensão inclusiva e agregadora - solidária, multidimensional e intercontextual - a qual (re) estabelece o diálogo entre o todo e as partes: as instituições, os indivíduos e os contextos. De acordo com a ideia exposta, diremos que: “no limite tudo é solidário. Se tendes o sentido da complexidade tendes o sentido da solidariedade. Além disso tendes o sentido do carácter multidimensional da realidade” (Morin, 2008, pp.99 -100).

No que se refere à tradutibilidade da categoria da complexidade, associada às ações e aos contextos em ambientes educacionais, alojamos a noção ao significado que Edgar Morin (2008) lhe atribui, sublinhando o seu carácter simplificador e amplificador, sem almejar a completude ou o conhecimento absoluto:

A complexidade surge, é verdade, onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade. (pp.8-9)

Na pós-modernidade, na era da complexidade, as organizações educativas e os profissionais que nelas trabalham necessitam de (re) aprender a organizar-se segundo outras lógicas de pensamento, de comunicação e de atuação, adquirindo competências que lhes permitam responder aos múltiplos desafios: “os recursos humanos que são necessários à criação de uma aprendizagem flexível dos alunos, o crescimento profissional contínuo do seu pessoal docente e a capacidade de resposta às mudanças da comunidade” (Hargreaves, 1998, p.266). Deste modo, a emancipação dos profissionais por via de um estreitamento e entrelaçamento de modalidades de trabalho em equipa poderá apresentar-se como uma, entre várias, oportunidades para pensarmos a atividade pedagógica e educativa a partir dos lugares onde exercemos a profissão e em parceria com todos os que aí também se encontram.



## **CAPÍTULO II – LIDERANÇA (S) PEDAGÓGICA (S) NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS**

### **1. Liderança pedagógica e trabalho em equipa nas escolas - de que falamos?**

Como sabemos, a liderança pode ser perspectivada na sua dimensão mais técnica e analítica, subtraída a relações de poder e associada estritamente a características de personalidade, se atendermos a uma visão mais prescritiva e normativa do fenómeno da liderança, vinculando-a a critérios normativos de eficácia e eficiência. Por outro lado, existem perspetivas interpretativas e críticas que procuram analisar a liderança à luz de processos despoletados no interior das organizações, pelas lideranças formais e informais, tendo em vista a emancipação e transformação dos sujeitos e dos contextos onde operam, num reconhecimento das suas liberdades e responsabilidades, dos seus poderes, capacidades e saberes, os quais podem e devem ser mobilizados no sentido do crescimento e do desenvolvimento pessoal, interpessoal e institucional.

Interessa-nos, em particular, este segundo referencial uma vez que o espaço onde pretendemos desenvolver a nossa ação de interpretação e de compreensão dos fenómenos é uma organização educativa, um contexto escolar, espaço fluído e complexo de interações sociais onde se aglutinam especificidades históricas, culturais e políticas e onde a liderança está, inevitavelmente, associada a fatores educacionais, curriculares, pedagógicos e didáticos.

Apesar da certa globalização dos modelos de análise organizacional, é importante referir e ter em atenção à especificidade das organizações escolares, principalmente no que diz respeito ao seu principal fim: uma missão pedagógica e educativa. (Costa, 2000, p. 27)

Desta feita, reconhecemos especificidades culturais, educacionais, políticas, morais e simbólicas na liderança presente nas organizações educativas (Sarmiento, 2000; Blase & Anderson, 1995; Sanches, 1998, 1999, 2000) o que nos leva à consideração dos seguintes aspetos:

- i) A liderança nas escolas surge separada da gestão. A primeira pode ser exercida em diferentes esferas da vida da escola – estruturas de topo e intermédias – e a gestão corresponde a atos administrativos que são passíveis de executar por uma cadeia hierárquica.



- ii) A liderança escolar tem uma base cultural e moral investida de múltiplos simbolismos pois ela é predominantemente uma liderança educativa assente fundamentalmente na ação de ensinar e de aprender (Sergiovanni, 1992; Greenfield, 1995).
- iii) Os líderes escolares são eles próprios docentes [são líderes profissionais e organizacionais] (Coleman, 1994, p.63).
- iv) No centro da liderança escolar encontram-se as relações com os alunos e a criação de contextos favorecedores das aprendizagens, daí que os líderes intermédios sejam professores com responsabilidade acrescida face aos modos de organização, implementação e monitorização da ação docente, com poder e influência sobre os seus pares.
- v) A liderança nas escolas [topo e intermédias] faz depender a implementação de políticas educativas, curriculares e avaliativas da capacidade de influência pessoal [da pessoa que lidera e da consideração pessoal que granjeia por parte dos seus pares], podendo estes coadjuvar ou impedir a implementação de tais políticas.
- vi) O exercício de liderança nas escolas realiza-se em contextos de grande complexidade social e política – interesses distintos, objetivos e metas variadas – pelo que os líderes (intermédios) não são decisores individuais, mas contam com os grupos e com a sua capacidade de comunicação e mobilização face à necessidade de cumprimento de normas, princípios e valores institucionais.

Pelo exposto, a liderança nas escolas é exercida num quadro de relações de mediação entre micro e macro políticas (Blase & Andreson, 1995) onde se jogam os princípios da autonomia e heteronomia dos atores sociais, o espírito de competição e de cooperação, os valores, crenças e preconceitos, num espaço aberto à discussão, análise e reflexão dos processos de carácter pedagógico, de preparação e monitorização das práticas de ensino. Neste sentido, falamos de uma liderança

grupal, assente numa cultura colaborativa e de natureza transformacional (Sarmiento, 2000, p.476) que desafia o profissionalismo dos professores. Contudo, a liderança pode exercer-se de múltiplas formas, mais autoritárias ou mais democráticas, mais facilitadoras ou mais controladoras, na abordagem micropolítica de Blase e Andreson (1995), ilustrada na Figura 1, os quadrantes formam-se pelo cruzamento ou interseção de dois eixos principais: o da transformação e carácter transaccional da liderança; o do contínuo entre a abertura e o carácter fechado da ação de liderar. Aqui a ideia central que agrega, reconcilia e suporta estes dois eixos, reside no modo como se conceptualiza e distribui o poder na organização social: vertical e hierárquico expresso em “poder sobre” e democrático, horizontal e colegial, expresso em poder “através de” e “poder com”.

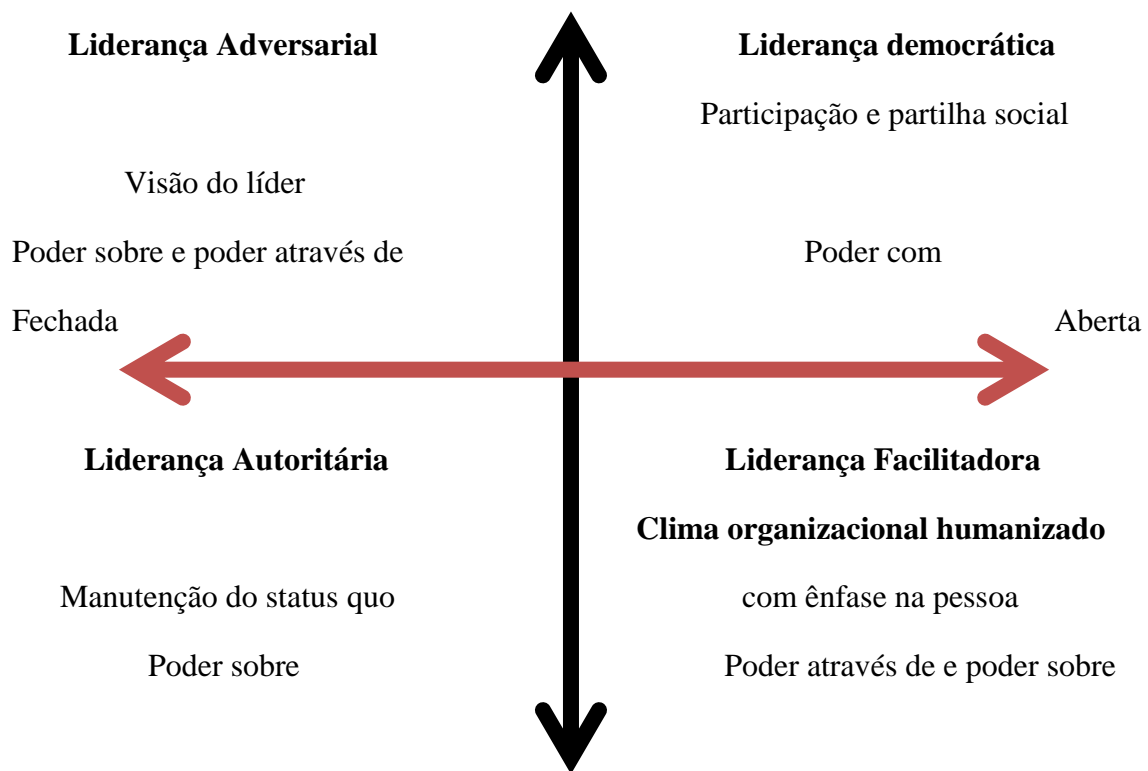


Figura 1: Concetualização e distribuição do poder nas organizações

Baseado em Blase e Andreson (1995).

Na verdade, o grande desafio colocado às lideranças nas organizações educativas reside na delegação e distribuição de poderes pelos professores, no sentido de os

envolverem, concertada e articuladamente, nas opções e decisões curriculares, pedagógicas e avaliativas da vida dos agrupamentos.

## **2. Os estilos de liderança – a liderança pedagógica e o trabalho em equipa**

Sabemos que as atuais políticas educativas – nacionais e locais - apostam no trabalho em equipa onde os professores mobilizam saberes de vária ordem – epistemológica, ética e política, conhecimentos especializados, saberes transversais à profissão, valores e códigos de conduta, exercendo formas de poder e influência sobre os pares, na qualidade de variáveis em presença no exercício de lideranças formais e informais e no desempenho individual e em equipa. A liderança de uma ou diferentes equipas é perspectivada como uma forma de atuação que exige por parte do (s) sujeito (s) visão, sentido de missão, capacidade de comprometer, agregar, gerir conflitos, adaptação a novas situações, exercício de poder e influência, requerendo-se para tal razoabilidade e bom senso da parte de quem lidera. Este exercício de poder – a liderança – manifesta-se nas organizações educativas de diferentes modos e em diferentes momentos, materializando-se em estilos mais autocráticos, mais democráticos e delegatários, geradores de maiores ou menores mudanças e transformações face ao que existe, dependendo das pessoas, dos contextos e dos territórios em questão. Sublinhamos o facto de estes estilos poderem ser mobilizados em tempos e espaços distintos ou mesmo num mesmo espaço e tempo pela mesma pessoa - o líder formal - dependendo do propósito que se tem, isto é, do objetivo, da mensagem que se quer passar e do contexto ou circunstância em que nos encontramos.

Reportando-nos ao tema da nossa investigação - as modalidades de supervisão e de colaboração e os seus contributos para o desenvolvimento profissional dos professores – podemos afirmar que a implementação, desenvolvimento e avaliação de mecanismos desta natureza em sede de departamento, grupo disciplinar ou conselho de turma requer da parte de quem lidera [estrutura de topo e intermédias] a capacidade de influenciar, motivar, definir estratégias e objetivos e estabelecer concertadamente caminhos para os conseguir alcançar. Desta forma, o exercício da liderança nas organizações educativas configura-se de modos distintos e por vezes díspares, não existindo um padrão ou estilo que seja permanentemente adotado, podendo o líder de

topo, face a determinadas situações, decretar sem auscultar os professores, assumindo a sua gestão um estilo mais autocrático e diretivo, na firme convicção de que ao decidir unilateralmente ou em pequeno grupo a sua ação terá um contributo positivo para os professores e para a instituição. Ou, por exemplo, no mesmo momento optar por transacionar com as pessoas mais próximas, coordenadores das estruturas intermédias, formas de implementação de uma determinada medida a troco do alcance de metas pessoais e institucionais [liderança transacional]. Este estilo de liderança revelar-se-á eventualmente eficaz - dependendo das pessoas e contextos - na medida em que a troca de favores e de incentivos poderá contribuir para que as partes envolvidas mantenham o interesse e o foco no que pretendem alcançar. O líder também poderá optar por atuar de modo mais liberal [estilo Laissez-faire] deixando aos seus colaboradores amplos espaços de liberdade e de responsabilidade, mantendo níveis baixos de intervenção sobre o que se projeta, como (meios) e os fins a alcançar o que, atendendo às circunstâncias, poderá também ser uma forma de atuação.

No quadro 1 (Marcas da liderança nas organizações, p.81) que construímos a partir de Chiavenato (2000) são estabelecidas comparações entre três estilos de liderança sinalizando-se as principais características do líder, no que se refere à forma de atuação e gestão das tarefas em interação com os seus liderados. Destacamos, ainda, que os estilos de liderança adotados pelos diferentes sujeitos têm muito a ver com as suas características individuais e o seu caráter moral, em articulação efetiva e permanente com o contexto, a cultura das pessoas e da organização onde trabalham. Daí que possamos afirmar que os estilos de liderança adotados por uma pessoa - um diretor, coordenador de departamento, grupo ou diretor de turma - num dado local não são transferíveis para outro em virtude do conjunto de especificidades e singularidades que aí habitam não poderem ser replicadas. No entanto, existem características transversais à escola como objeto de estudo, fruto das sucessivas (re) construções sociais, culturais e políticas que nos permitem caracterizar esse espaço, essas organizações, como:

flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com ordem que tradicionalmente lhes era atribuída.

(Costa, 2000. p. 24)

O autor fornece-nos uma visão da escola como *arena política*, espaço público de construção de consensos e dissensos, lugares debilmente articulados e facilmente contaminados pelo tecido social envolvente e onde os atores provocam deliberadamente períodos de convulsão, maior ou menor, tendo em vista os jogos de interesses e os ideais de que se alimentam. Estas formas de movimentação dificultam a ação das lideranças de topo e intermédias e conduzem os líderes à necessidade de agirem e de decidirem um conjunto de estratégias mantendo-se fiéis a uma determinada linha de atuação. Ora sabemos que nem sempre é fácil agir desta forma pois existem múltiplas modos de persuasão e também de manipulação que pretendem por vezes a qualquer custo inverter uma dada trajetória para salvaguardar os interesses de alguns e manter o *status quo*. Daí a necessidade de clarificarmos o grau de exigência, esforço e de complexidade presente no exercício da liderança se pensarmos esta ação no quadro de um diálogo continuado com todas as forças, as que potenciam e as que paralisam, pois todas auxiliam e prestam sentido ao todo que é o tecido de que é feita a organização. Na mesma linha, Nóvoa e Ventura (1999) referem que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (p. 2). Sem dúvida que as formas de associação dos professores, nas diferentes escolas, dão conta do seu grau de adesão ou de desvinculação relativamente ao projeto educativo das instituições, pelo que o papel das lideranças de topo e intermédias deve contemplar o reforço permanente desta proximidade, cumplicidade e fidelidade, expressas no coletivo face ao que são os ideais e objetivos partilhados pela instituição.

Nesta ordem de ideias, parece-nos importante destacar a atuação do diretor como figura de referência da organização, capaz de influenciar a ação dos docentes, podendo contribuir para a implementação de projetos de melhoria, com contributos nas formas de organização do trabalho dos professores na escola (Anderson, 2010; Horn e Marfan, 2010; Pinto, Galdames y Rodriguez, 2010). Em paralelo, a investigação sobre a liderança educativa revela também, que nas escolas eficazes e de sucesso, (Bolívar, 2012) ela é distribuída pelas equipas (Muldorf, 2006), cabendo ao diretor, e à sua equipa, a criação de condições para que os líderes, formais e informais, aumentem e melhorem as suas capacidades de liderança.

Apresentamos, de seguida, alguns aspetos matriciais associados aos diferentes estilos de liderança que nos ajudam a compreender a sua miscigenação e triangulação na

ordem organizacional das escolas, legitimando a tese de que não existem *a priori* e em estado puro, entenda-se, de modo inteiramente formal e independente dos contextos empíricos que os acolhem e das pessoas que os exercem, sendo, por isso, expressão de uma diversidade de registos em articulação com a ordem local - política, curricular, pedagógica e didática - em jogo nas instituições.

Autoritária	Democrática	Liberal
<b>O líder estabelece as diretrizes sem a participação do grupo.</b>	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, sendo este estimulado e assistido pelo líder.	Há a liberdade total para as decisões grupais ou individuais, sendo mínima a participação do líder.
<b>O líder determina as providências para a execução das tarefas, na medida em que se tornam necessárias, e de modo imprevisível para o grupo.</b>	O grupo elabora o seu planeamento e pede o aconselhamento do líder que pode sugerir alternativas, ficando ao cuidado da equipa escolher. As tarefas ganham novas perspetivas com os debates.	A participação do líder é limitada, podendo este fornecer informações desde que solicitadas.
<b>O líder determina a tarefa que cada um deve executar, bem como o parceiro de trabalho.</b>	A divisão das tarefas fica ao critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	A divisão de tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo.
<b>O líder é dominador e “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.</b>	O líder procura ser um membro do grupo. O líder é “objetivo” e limita-se aos “factos” nas críticas e elogios.	O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando é questionado.

Quadro 1: Marcas da liderança nas organizações

Fonte: a partir de Chiavenato (2000, p.138)

Após consideração e análise dos diferentes estilos de liderança e das suas marcas distintivas destacamos a capacidade de ouvir, dialogar, discutir, propor e motivar os outros como características essenciais ao exercício formal e informal da liderança nas organizações educativas onde se procure alterar, transformar e emancipar as pessoas e os contextos, perspetivando-se conjuntamente o desenvolvimento das instituições onde trabalham [liderança transformacional e instrucional]. A expressão liderança foi cunhada por Burns (1978) para traduzir o movimento de mútua influência entre líderes e os seus liderados nos mais variados desempenhos, atendendo ao alcance de propósitos e finalidades comuns.

A liderança transformacional ocorre quando uma ou mais pessoas se envolvem com outras, de modo a que os líderes e seguidores provoquem uns nos outros elevados níveis de motivação e moralização. Os seus objetivos, que podem ter começado por ser distintos, ainda que relacionados entre si, tornam-se fundidos no caso da liderança transformacional. As bases de poder são relacionadas não como contrapesos mas como suportes mútuos para finalidades comuns. (...) Esta relação pode até ser moralista. Mas a liderança transformacional permanece moral, em última análise, na medida em que ela eleva o nível da conduta humana e da aspiração ética de líderes e seguidores e, assim, tem um efeito transformador em ambos. (p.20)

Atendendo às características assinaladas os líderes transformadores apostam na superação dos interesses pessoais e imediatos, de curto prazo, a favor dos interesses coletivos de largo espectro e longo alcance. Deste modo, são capazes de inspirar os outros levando-os a acreditar na modificação dos contextos, mediante uma atuação concertada e assertiva, identificando-se como agentes de mudança e revelando disponibilidade para aprender a lidar com cenários mutantes e complexos (Tepper, 1993).

Também Leithwood (1994) conceptualiza o estilo de liderança transformacional em sete dimensões, baseadas: na construção de uma visão para a escola e no estabelecimento de objetivos, na estimulação intelectual, na oferta de apoio individual, modelação de boas práticas e valores organizacionais importantes, demonstração de altas expectativas de performance, criação de uma cultura escolar produtiva e no desenvolvimento de estruturas que facilitem a participação dos atores em decisões da escola. Parece-nos, pois, importante que o líder de topo e os líderes intermédios sejam capazes de formular e de comunicar a sua visão de e para a escola, falamos de

propósitos, de ações estratégicas e de prioridades, de modos de atuar e de alcançar o que se pretende, de caminhos que têm de ser percorridos em conjunto. Falamos também da criação de um clima de confiança, de respeito e de compromisso, onde a razoabilidade a par da resiliência, torna as pessoas capazes de ultrapassarem obstáculos.

Como sabemos, existem inúmeros fatores de natureza estrutural e organizacional das escolas que favorecem e impedem o desenvolvimento de um tipo de liderança transformadora, democrática e colegial nas escolas (Sarmiento, 2000, p.477). Como fatores favorecedores, encontramos a dimensão pedagógica do trabalho em equipa, potenciadora do desenvolvimento de relações de cooperação entre os professores, ajudando a esbater hierarquias formais e rígidas entre os docentes e favorecendo o estabelecimento de relações interpares baseadas na equidade, democraticidade e colegialidade. Na qualidade de forças limitadoras podemos sinalizar, uma vez mais, a gramática escolar- a estrutura celular da escola, a unidade da classe que potencia formas de trabalho mais individuais e obsta ao desenvolvimento de modalidades de trabalho em equipa, assim como poucos espaços de interação profissional destinados à programação, implementação e avaliação conjunta de atividades, fora dos tempos calendarizados e formalmente decretados.

Parece-nos, pois, que o desenvolvimento organizacional está dependente da capacidade de gerar o envolvimento das pessoas na definição de metas e na assunção de riscos face aos compromissos equacionados. Para tal é fundamental por parte do líder e dos liderados a mobilização de múltiplos conhecimentos – saber, saber fazer, saber ser/ estar – no sentido destes saberes facilitarem a emancipação das pessoas, dando-lhes a confiança necessária para superarem os medos, os preconceitos, as falsas crenças e os dogmas. É, pois, essencial a ação de compromisso de todas as estruturas e o seu funcionamento em rede pelo que se torna necessário criar espaços de encontro e de discussão, de conflito e negociação, de autoria e de reconhecimento. Falamos também da união, isto é, da obrigação e do vínculo moral que une cada um dos atores ao seu contexto e ao projeto comum, da capacidade das lideranças conectarem as pessoas a um horizonte de desenvolvimento profissional, respeitando-os nas diferenças, valorizando os seus esforços e as suas vitórias, daí que numa organização educativa as lideranças devam estar atentas ao global e ao individual, ao todo e às partes.

Importa, pois, assinalar a importância de contratualizar metas, envolvendo as pessoas nos assuntos que lhes dizem respeito, delegando competências e confiando nos processos de apoio e de regulação conjunta. Os aspetos assinalados, se mobilizados em



conjunto, poderão fazer a diferença quando se trata de exercer influência, organizar o trabalho das equipas, propor e decidir em parceria, alterar aspetos que traduzem uma certa cultura - modos de estar, fazer e de acreditar - quando se trata de fazer crescer em simultâneo as pessoas e as organizações. Desta feita, diremos que o líder tem de manter o sentido da comunidade para que esta possa evoluir e, em simultâneo, incluir nesta evolução, cada membro da sua equipa.

### **3. A liderança colegial nas estruturas intermédias**

A organização, administração e gestão autónoma das organizações educativas tal como se encontra prevista no quadro normativo [lei n.º 115 A / 88; decreto lei n.º 75 de 2008, decreto lei n.º 55 de 2018] reconhece as estruturas intermédias, ou estruturas de gestão pedagógica intermédia, como pilares essenciais à prossecução e desenvolvimento dos princípios e das metas presentes no Projeto Educativo dos agrupamentos de Escolas [PEA], em articulação com o Plano de melhoria da escola [PME] e o Plano anual de atividades [PAA]. Estas estruturas: departamentos, grupos e conselhos de turma, são coordenados por professores, designados pelos diretores dos agrupamentos, ou pela equipa diretiva, cujos perfis e atribuições se encontram enquadradas no normativo (Decreto-lei 75 de 2008), exceção feita aos coordenadores de departamento curricular que são eleitos pelos seus pares, em plenário, com base no universo de três nomes indicados pela gestão de topo. No caso destes últimos e uma vez que as estruturas que coordenam integram um ou vários grupos disciplinares / áreas curriculares, podem os mesmos ser coordenadores do seu conselho curricular / grupo disciplinar ou delegarem essas funções num outro professor da mesma área. Deste modo, a figura do representante da disciplina ou grupo, vulgarmente designado por coordenador do grupo disciplinar, tem, na maioria dos casos, o seu estatuto definido em regimento próprio em articulação com o definido no regulamento interno [RI] da organização educativa. Assim, como pilares organizacionais do espaço escolar temos a disciplina (no sentido de unidade curricular, não considerando o 1.º ciclo do ensino básico) e a turma, são estes os lugares onde se jogam as múltiplas modalidades de organização do trabalho escolar, se definem estratégias de aprendizagem, bem como as metodologias de avaliação, dos processos e dos produtos das ações educativas.

As estruturas departamentais oferecem aos professores espaços de debate, construção e gestão curricular com base na especialização científica e didática. Desta forma, em sede de departamento curricular os grupos disciplinares devem definir, concertada e articuladamente, linhas orientadoras e reguladoras das suas ações, mais propriamente no que diz respeito: à programação e gestão curricular, à definição de estratégias e modelos pedagógicos a desenvolver, aos recursos a mobilizar e às modalidades de avaliação a aplicar, salvaguardando as suas especificidades. De modo transversal os departamentos curriculares devem abrir espaços de reflexão e de diálogo entre as partes e possibilitar a troca e partilha de boas práticas pedagógicas, de experiências significativas de ensino e de aprendizagem, garantindo o desenvolvimento conjunto de estratégias que possibilitem aos professores a resolução de problemas no âmbito da sua atuação pedagógica e didática. Deste modo, na sua conceção e configuração legal, os departamentos surgem como estruturas de debate, reflexão e contratualização de objetivos e metas comuns que configuram e legitimam a atuação de cada grupo de docentes na sua especialidade. A gestão curricular e pedagógica inteligente passa, em larga medida, pela capacidade dos professores – nos departamentos, grupos e conselhos de turma – funcionarem como equipas educativas integradas numa comunidade mais alargada, a organização educativa.

Como sabemos neste primeiro quartel do século XXI, os programas de promoção do sucesso escolar intensificaram-se, a tutela contratualizou com as escolas e agrupamentos de escolas, a possibilidade de produzirem localmente planos de promoção do sucesso, alicerçados em ações e medidas discutidas territorialmente, o que inscreve a ação docente num quadro mais solidário e mais sistémico. Esta estratégia tutelar apresenta vários desafios às organizações educativas e consequentemente às estruturas intermédias que as compõem. Talvez um dos mais complexos tenha a ver com as modalidades de (re) organização do trabalho escolar, e consequentemente com a reescrita e reinvenção de uma gramática escolar, como marca identitária de cada espaço educativo e onde os professores se perspetivam, ou não, como elementos construtores de culturas de trabalho nas equipas educativas.

Sublinhamos, neste campo, a importância da implementação de modalidades de trabalho docente que incorporem lógicas de supervisão e de colaboração, no encontro de espaços e tempos comuns, nas formas de trabalho em proximidade e parceria, onde seja possível aos professores planear, implementar e avaliar ações e projetos comuns, numa

perspetiva inter e multidisciplinar. A este nível podemos destacar um vasto leque de ações nas quais se integram a supervisão da prática letiva, as coadjuvações, os apoios, as visitas de estudo, entre outras. Estas ações isoladamente ou em conjunto deverão ser discutidas e programadas em sede de departamento, grupo e conselho de turma, sendo que para todas elas existe um propósito comum, um objetivo transversal – a melhoria da qualidade da ação docente e a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos.

Entendemos, pois, que os líderes intermédios têm um papel importante nas dinâmicas de trabalho que se implementam nas organizações educativas na qualidade de agentes propulsores ou obstrutores do trabalho em equipa, pelo que o exercício das suas funções e o seu modo de atuação tem um contributo substantivo para o quadro organizacional. No atual contexto social, educativo e político, marcado por medidas de promoção do sucesso escolar que apostam fortemente na colegialidade e no trabalho em equipa, parece-nos oportuno revisitar aspetos identitários e estruturantes de uma liderança colegial (Sanches, 2000, p.46) que pressupõe o esbatimento das hierarquias formais, a comunicação fluída interpares, a confiança e a partilha de saberes profissionais, a delegação e distribuição de poderes, bem como a decisão conjunta.



Figura 2: Categorias presentes na liderança colegial

Baseado em Sanches (2000)

É por isso fundamental estabelecer nas organizações educativas formas de coesão social, cultural e política (Nóvoa, 1992) baseadas em estratégias consensualmente concertadas de estímulo e de acompanhamento individual e coletivo ao trabalho dos professores. Para tal os líderes intermédios são uma força vital na qualidade de catalisadores de energias indispensáveis à consolidação e manutenção de culturas de trabalho em proximidade, solidariedade e equidade.

A Figura 3 dá conta da importância do papel dos líderes intermédios na compreensão da mudança, bem como na ativação e construção de redes e parcerias que tornem essa mudança possível.

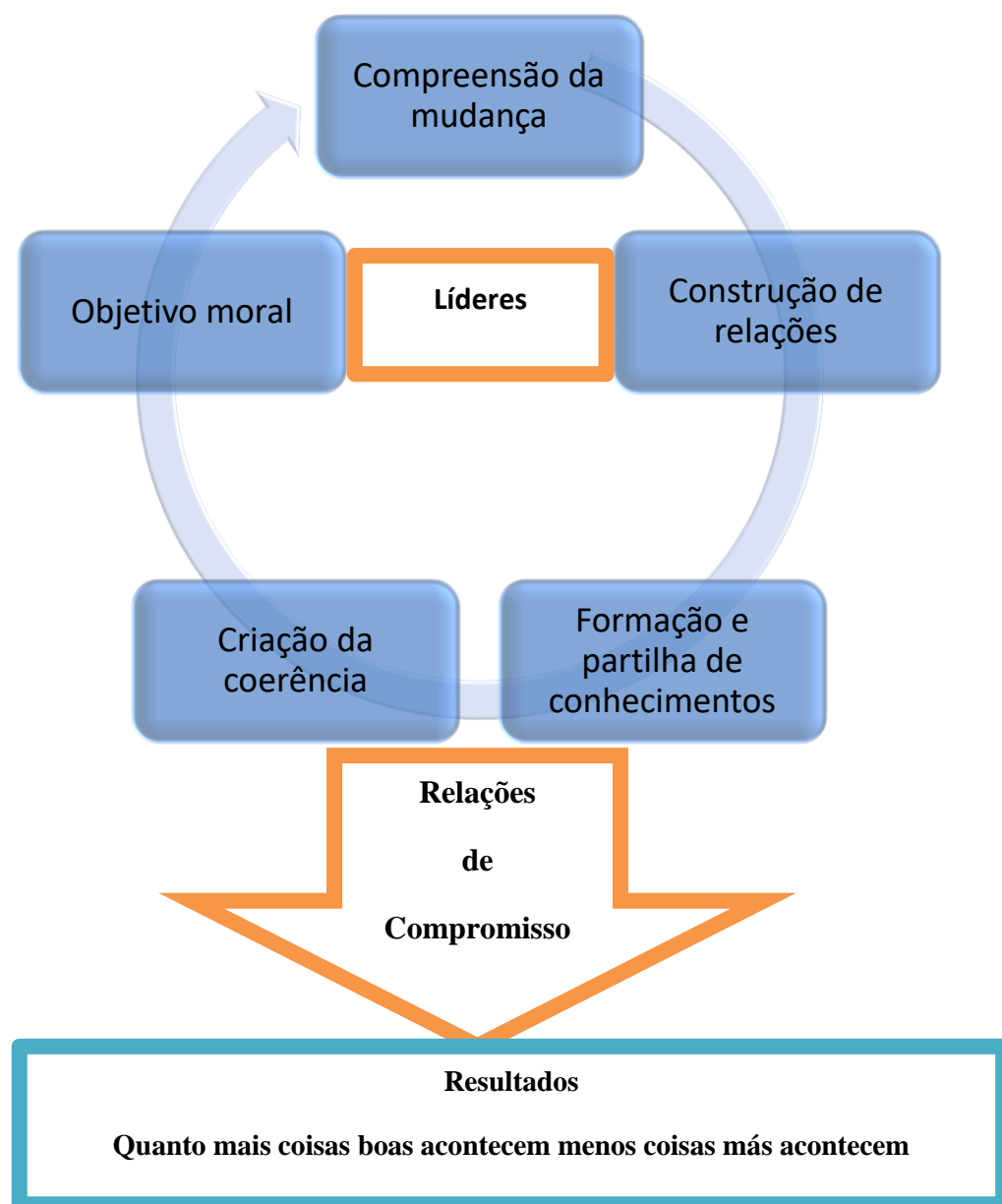


Figura 3: A estrutura conceitual da liderança

Baseado em Fullan (2003, p. 16).

#### **4. Os líderes intermédios e o seu papel nas estruturas que coordenam**

Como dissemos anteriormente o exercício de funções de coordenador de departamento requer competências a vários níveis. Se atendermos ao facto de cada departamento se constituir como uma realidade distinta e representativa de um conjunto de grupos académicos com poderes e interesses diferenciados, competências e saberes profissionais variados, podemos encontrar nessa circunstância desafios e constrangimentos à sua ação. Do ponto de vista institucional muitas são as suas funções e o alcance da sua atuação cujo eixo central se situa na zona intermédia da organização educativa na qualidade de interlocutor, mediador e gestor de currículo, recursos pedagógicos, planos de ação, formação e avaliação do desempenho docente. Figura de charneira entre o topo e a base, o coordenador de departamento deve ter a capacidade de mobilizar, dinamizar, apoiar e orientar os professores na preparação, implementação e monitorização dos processos pedagógicos, bem como criar condições que favoreçam o trabalho em colaboração, leia-se, em contexto e proximidade, instigando os professores ao debate, reflexão, análise e discussão dos temas/problemas que norteiam a sua atividade profissional.

A propósito, Roldão (2002, p.29) refere a importância e centralidade dos processos de gestão curricular:

O desenvolvimento curricular hoje, na sua dimensão do como que está no centro da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir posições e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão de metodologias, prioridades, projectos integradores para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas.

Numa altura em que é dada às escolas a possibilidade de gestão de 25% do currículo ao abrigo do projeto de autonomia e flexibilidade curricular [decreto lei 55 de 2018], novos desafios são lançados aos departamentos, grupos e conselhos de turma no sentido da alteração das formas de programar, gerir, operacionalizar e avaliar o currículo. Pretende-se que as equipas educativas implementem formas de trabalho conjunto, construam projetos interdisciplinares assentes no debate de ideias, experiências, saberes profissionais múltiplos que se complementam e intersejam por via da supervisão pedagógica que possibilita aos pares a discussão partilhada das “grandes” questões - O que ensinar? Como? Com que meios? Para que fins? Este papel exige do

coordenador, líder intermédio, a capacidade de olhar para a totalidade como uma unidade, estabelecer compromissos, fidelizar as pessoas a ideias, a objetivos, onde todos se revejam na multiplicidade e pluralidade dos modos de pensar e de agir. O líder intermédio, neste caso o coordenador do departamento, deverá possuir uma visão e compreensão global da estrutura departamental de modo a entender o todo muito para além da soma das partes que o constituem. A sua ação será marcada pelo conjunto de negociações, tensões e conflitos que terá de estabelecer com os seus pares e com o órgão pedagógico (conselho pedagógico) de modo a construir formas de equilíbrio facilitadoras da prossecução das grandes metas presentes no projeto educativo sem ferir as crenças, convicções e valores presentes nas atuações dos seus pares.

Na sequência do que acabámos de referir, Guerra (2002a) oferece-nos uma imagem sugestiva da natureza e do poder da estrutura departamental:

O Departamento integra-se na dinâmica da organização escolar com o objectivo de que o projecto funcione de forma harmoniosa e enriquecedora. Não faria muito sentido instalar, cuidar e potenciar um posto de primeiros socorros para tratar as feridas, ao mesmo tempo que continua a funcionar a máquina que as produz. Seria bem mais razoável que todas as forças educativas da instituição se dedicassem a rever, coordenar e a fazer funcionar todo o projecto. O paradigma da colegialidade deverá servir de inspiração ao processo de planificação, acção, avaliação e mudança da comunidade educativa. (p. 123)

O funcionamento dos departamentos à luz do paradigma da colegialidade autêntica - não mandatada, não artificial e complacente, requer o desenvolvimento de processos de liderança e dinâmicas de trabalho próprias, sempre reajustadas ao contexto “ (...) perante a dinâmica de escola permitirá ao departamento ser uma força, integrada e cooperante, e não um mero adorno estéril ou um complemento subsidiário.” (Guerra, 2002a, p. 124). O facto desta estrutura (o departamento) não se converter num artifício retórico dependerá de um conjunto de variáveis em presença ( pessoas e contextos) e da forma como conseguirem dialogar entre si – lideranças de topo, intermédias, professores, alunos, auxiliares de ação educativa, encarregados de educação, pais e famílias que diariamente, direta ou indiretamente, contribuem para a melhoria da ação da escola no contexto educativo.

Esta rede ou teia de interações é possível à luz de um referencial que é verdadeiramente comum – Projeto educativo, Plano anual de atividades, regulamento Interno -, são estes os instrumentos que conferem autonomia ao território e que devem ser discutidos, analisados e monitorizados pelos departamentos, na qualidade de

estruturas colaborativas que dialogam e prestam diversos contributos aos diferentes órgãos de gestão da escola, tal como refere Guerra (2002a) a propósito do papel da estrutura departamental:

O departamento não é um compartimento estanque que funciona à margem do projecto de escola (...) É a integração da actividade do departamento na dinâmica geral que lhe dará maior eficácia e sentido (...) O departamento actua através dos professores, não complementar, nem subsidiariamente aos mesmos. (p.123)

O desafio colocado aos professores e às organizações é também o de tentar reconciliar a tensão conflituante entre o olhar de quem chefia - a instituição, o departamento, o grupo, o conselho de turma - e os olhares dos professores que aí trabalham, reforçando o espírito democrático de conversação e criando condições para que se promovam estilos de liderança assentes na razoabilidade e na sensatez (escuta ativa). "Trata-se de uma questão de disponibilidade para conceder às escolas e aos seus professores uma responsabilidade substancial, tanto pela conceção como pela implementação, tanto pelo currículo como pela instrução" Hargreaves (1998, p.235). Deste modo, aos coordenadores das áreas disciplinares / conselho curricular, na qualidade de líderes das equipas pedagógicas, compete assegurar a conceção e realização de modalidades de planeamento e implementação dos planos curriculares específicos, bem como a análise e decisão concertada de estratégias pedagógicas e recursos a mobilizar, no âmbito da qualidade das práticas de ensino. Assim, as esferas de atuação dos coordenadores das equipas educativas intermédias envolvem a articulação dos campos curriculares, pedagógicos e didáticos, a promoção de momentos de análise, debate e reflexão conjunta dos documentos de referência de cada área disciplinar. Desta feita, os departamentos poderão funcionar como estruturas de organização multi e interdisciplinar do trabalho docente e como espaços de trabalho supervisoivo, colaborativo e cooperativo entre os professores das respetivas equipas pedagógicas (grupos de recrutamento) e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica.

Assim entendidos, os departamentos curriculares são lugares privilegiados de socialização e formação profissional (Machado, 2018) baseando-se os professores na construção de modalidades plurais de trabalho em equipa, assentes em lógicas de supervisão e de colaboração numa perspetiva de qualidade e autonomia crescente do seu

trabalho, que possibilite ao grupo e à instituição caminhar num processo de desenvolvimento interno em torno de objetivos e metas comuns.

Os departamentos curriculares têm assim um papel importante na articulação e gestão curricular, mas é fundamentalmente no âmbito da organização, do acompanhamento e da avaliação da turma que ela se materializa. O conselho de turma é, por conseguinte, a estrutura de gestão pedagógica intermédia mais bem situada para assegurar o desenvolvimento curricular adequado (p.12)

Deste modo, a aprendizagem profissional entendida na sua amplitude e visão sistémica parece organizar-se em torno de três vetores: os modos de aprender, os modos de interagir e os modos de colaborar (Oliveira-Formosinho, 2015).

Ainda no âmbito da centralidade do papel dos líderes intermédios, importa destacar a figura do diretor de turma entendida no contexto organizacional da escola como elemento de mediação, gestão e supervisão dos processos curriculares, pedagógicos e avaliativos, na qualidade de líder pedagógico do conselho de turma a que preside.

Atendendo ao âmbito da presente investigação, interessa-nos explorar um conjunto de aspetos associados à capacidade de liderança pedagógica do diretor de turma, na qualidade de elemento catalisador e aglutinador de vontades e potenciador de esforços, no sentido de garantir a implementação de modalidades de trabalho supervisivo e colaborativo que concorram para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em contexto de sala de aula e, nesta medida, também para a melhor qualidade das aprendizagens dos alunos. A figura do diretor de turma surge diretamente associada a processos de supervisão, orientação, monitorização e avaliação do conjunto de procedimentos e estratégias delineadas, conjuntamente, por uma equipa pedagógica (conselho de turma) que com ele colabora na conceção do projeto curricular de turma, bem como na operacionalização dos objetivos e metas aí presentes. De salientar, também, o espectro mais amplo da ação do diretor de turma se atendermos ao compromisso que este líder intermédio deverá assumir – em articulação com o conselho de turma, alunos, pais e encarregados de educação - na operacionalização e alcance das metas presentes no Projeto educativo da escola / agrupamento de escolas e no esforço de ajuste e reajuste que essa tarefa representa para si e para os seus pares, como sinaliza Clemente (2001):



É neste sentido que o diretor de turma deve socorrer-se das suas competências e perfil pessoal para guiar e mediar as interações entre pares, no sentido de reunir consensos quanto aos objetivos a cumprir, estimulando a interdisciplinaridade e um clima salutar entre professores, possibilitando o cumprimento do principal serviço pelo qual se devem reger, ou seja, a conceção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos, através do Projeto Curricular de Turma (p.80).

Ao destacarmos a importância do diretor de turma na preparação e implementação de processos de supervisão e de colaboração (Val, 2017) na gestão e no desenvolvimento curricular não pretendemos, contudo, descurar o papel fulcral desta figura no estabelecimento de processos de comunicação e na manutenção de relações de qualidade entre professores/ alunos e família, vitais para a otimização de recursos e obtenção de resultados/ resolução de problemas.

Na senda de Roldão (1995) destacamos o papel do Diretor de Turma na gestão e otimização das relações pessoais e profissionais com os elementos que integram a sua equipa pedagógica - o Conselho de Turma -, tomando em consideração:

- ✓ a necessidade de atender aos objetivos e à natureza dos diferentes domínios / áreas curriculares disciplinares que se consubstanciam nos projetos em que o(s) docente (s) trabalha(m);
- ✓ a necessidade de valorizar todas as áreas do currículo e de perspetivar na diversidade a complementaridade, isto é, os seus contributos de cada uma para a formação integral do aluno;
- ✓ o necessário conhecimento dos professores, de cada professor, das suas metodologias de trabalho, potencialidades e preferências no que se refere ao desenvolvimento de trabalhos em equipa / colaboração;
- ✓ a necessária responsabilização da equipa educativa – numa perspetiva de melhoria contínua e continuada da sua ação - no que se refere à qualidade trabalho desenvolvido e aos seus contributos para os “cuidado a ter” com os processos de ensino e de aprendizagem relativos à turma.

Do exposto ressalta o facto do diretor de turma ser assumidamente um líder intermédio com responsabilidades acrescidas para com as lideranças de topo, para com as restantes lideranças intermédias, nomeadamente coordenadores disciplinares e de departamento curricular, ao nível meso sistémico, e para com os professores de cada turma, nível micro sistémico, na área da coordenação e supervisão dos trabalhos

desenvolvidos ao nível do conselho de turma. Salientamos esta última dimensão, de coordenação e de supervisão colegial e horizontal do conselho de turma, pela complexidade e peculiaridade que se reveste, pois a implementação de modalidades de trabalho supervisivo e colaborativo entre pares não é tarefa fácil e requer a simultânea mobilização de múltiplas competências e saberes profissionais, bem como a sua correta utilização em cada situação.

Em convergência com a proposta de Alarcão e Tavares (2018) defendemos que a ação de supervisionar “não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas" (p. 151). Transpondo o exercício desta ação para o conselho de turma podemos afirmar que a implementação de mecanismos de supervisão e de colaboração solicitam ao diretor de turma a capacidade de mobilizar, agregar, comprometer e enredar os professores em modalidades de trabalho que contribuam para a efetiva melhoria das suas práticas. Referimo-nos, por exemplo, às ações de planejar conjuntamente atividades de carácter inter e multidisciplinar, aferir e monitorizar a implementação de estratégias pedagógicas, discutir modalidades de avaliação em uso, entre outras possibilidades, numa lógica de trabalho em rede onde se definem propósitos conjuntos e onde todos os docentes se sentem parte integrante do projeto comum. Deste modo, a colaboração promove, a curto e a médio prazo, a criação de espaços e tempos de reflexão e partilha que poderão abrir espaços para outras formas de supervisão, nomeadamente a observação da prática letiva, que possam servir outros propósitos e ajudar a resolver outros dilemas da ação docente. O enfoque no trabalho é muito importante pois auxilia os professores na construção de relações proximais e afetivas, dá-lhes a possibilidade de se ajudarem e apoiarem mutuamente (sentimento e sentido de reciprocidade) e equilibra as relações de poder, promovendo a paridade e a horizontalidade formativa da supervisão. O diretor de turma deverá, pois, trabalhar um conjunto de competências cívicas, técnicas e humanas (Alarcão e Tavares, 2018, p.151; Val, 2017) para que possa desempenhar as funções de supervisor colaborativo:

✓ **Competências interpretativas** – de leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política e educativa;

- ✓ **Competências de análise e avaliação** – de situações, iniciativas, projetos e desempenhos individuais e institucionais;
- ✓ **Competências de dinamização da formação** – de apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização de conhecimento produzido.
- ✓ **Competências de comunicação e relacionamento profissional** – para mobilizar as pessoas, explorar tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

Sublinhamos, pois, a versatilidade e a centralidade desta figura na organização educativa, sublinhando as potencialidades da sua atuação no apoio, orientação e monitorização das ações do conselho de turma. Assim, reiteramos as suas múltiplas valências: informacionais, comunicacionais, interpessoais e deliberativas. Como vimos, sobre ele recaem um conjunto de responsabilidades que podem e devem ser assumidas em conjunto pelo conselho de turma, de forma a não restringirmos a atuação do diretor de turma ao controlo burocrático e administrativo de um conjunto de ações de tramitação processual (faltas, justificações, convocatórias, registos de atas) que não esgotam o seu raio de ação. O desempenho do cargo pressupõe o exercício de formas de liderança múltiplas e reajustadas a cada contexto – escola, conselho de diretores de turma e conselho de turma- pois aí se definem estratégias de atuação e princípios de liderança que se reconfiguram a todo o momento, dependendo dos problemas, das circunstâncias, do grupo turma e do grupo de professores. Deste modo, os estilos e perfis de liderança: democrática, participada, transformacional e instrucional, são os que a literatura concebe como sendo os mais adequados ao desenvolvimento de relações de colaboração assentes na empatia, respeito, diversidade, liberdade e responsabilidade, promotoras do crescimento individual e coletivo dos sujeitos e das organizações.

A análise estratégica das organizações, para Crozier e Friedberg (1977), radica numa teoria do ator relativamente ao sistema que pressupõe o exercício do poder, a construção e desconstrução de um conjunto de pautas de significação e esquemas de ação que reportam e (re) ligam os atores à realidade, ao contexto, restituindo-lhes espaços de autonomia, de liberdade e de autoria, mais amplos ou mais restritos, para reinventarem formas de estar, agir e de interpretar. Deste modo, esta forma de entender as organizações como organismos vivos, fluídos, complexos e povoados de

ambiguidades e contradições [segundo uma perspectiva crítica e interpretativa] desvincula-se das teorias clássicas da organização (modelo burocrático proposto pelo Taylorismo, assente em critérios de eficácia e eficiência) que subtrai a liberdade aos atores, entrincheirando-os nos limites de uma racionalidade técnica que coarta a criatividade. Assim, os nossos autores de partida [Crozier e Friedberg] estabelecem algumas premissas que nos possibilitam analisar a relação dos atores com o sistema organizacional no qual se movimentam e que importa recentrar, no sentido de melhor compreendermos e captarmos a complexidade das interações na vida das organizações:

- i) A organização é uma totalidade dinâmica e em construção, resultante dos diferentes e plurais sistemas de ações [lógicas de ação] elaborados conjuntamente;
- ii) Dificilmente os atores aceitam ser tratados como coisas, meios ou instrumentos ao serviço de objetivos e de metas onde não se reveem e não foram envolvidos na sua construção, pois cada sujeito tem os seus próprios objetivos, as suas necessidades, desejos e consequentemente a sua liberdade e a sua autonomia;
- iii) Os atores possuem capacidade de interpretação, análise, reflexão e crítica [feixe de racionalidades] o que os leva a apropriar-se e a modificar a norma, a regra, a lei, o código estabelecido, segundo os seus interesses e perspetivas, mediante a utilização de estratégias de poder e de subordinação aos outros atores e ao sistema, mobilizando para tal um conjunto de competências particulares e de conhecimentos limitados;
- iv) Cada sujeito / ator tende a conservar e a defender o seu domínio e fá-lo com base na experiência que possui nas suas convicções, ideais e preconceitos resultantes dos dados que emergem da prática quotidiana e servem de base à sua lógica de atuação;

- v) Nem sempre os atores podem aplicar a solução ótima em virtude dos constrangimentos organizacionais [internos e externos] pelo que se torna necessário, na maioria das vezes, adotar soluções que respondem a critérios mínimos de satisfação e de racionalidade limitada em função dos objetivos que se perseguem;
- vi) Os atores na organização são agentes ativos e construtores de sentidos pelo que não respondem de forma «mecânica» a estímulos técnicos, financeiros e relacionais do seu ambiente de trabalho. Agem e reagem ao ambiente que os envolve, pois são dotados de uma inteligência multidisciplinar e de margens de criticidade e de liberdade que concorrem para o desenvolvimento de estratégias de racionalidade limitada, que os capacitam para a utilização e mobilização de recursos, com o propósito de atingirem objetivos pessoais.

Em síntese, podemos salientar que a pluralidade conceptual apresentada relativamente aos estilos e formas de exercício da liderança comporta vantagens de natureza heurística, pois possibilita-nos uma melhor compreensão do posicionamento estratégico de cada líder - investido de poder formal ou informal – no seio do grupo. No entanto, e apesar do caminho efetuado pela investigação na área das lideranças intermédias (Correia, 2019, Val, 2017) e a sua importância na implementação de dispositivos de supervisão e colaboração entre docentes, não se perspetiva a presença de um fundamento único para a adoção de um modelo de liderança, pois o seu estilo e continuidade dependem, em grande parte, de variáveis pessoais e contextuais, alocadas a cada contexto, sendo permanentemente reapropriados com base nos propósitos e nas finalidades que se pretendem alcançar. Sanches (2006) fornece-nos uma visão sistémica dos vários estilos de liderança, bem como do conjunto de pressupostos, estratégias e consequências associadas a cada um nas organizações educativas, interessa-nos, em particular, olhá-los na sua multidimensionalidade e versatilidade:

Fonte	Pressupostos	Estratégia de liderança	Consequências
<b>Liderança burocrática</b>	<p>Hierarquia dos sistemas</p> <p>Forte prestação de contas (eficácia e eficiência)</p> <p>Os professores têm pouca autonomia profissional</p> <p>Os objetivos dos professores e do líder não são os mesmos.</p>	<p>A regra principal é comunicar expectativas e inspecionar.</p> <p>Ter confiança nos padrões pré-estabelecidos aos quais os professores têm de subordinar-se</p> <p>Identificar e satisfazer as necessidades de formação contínua dos professores.</p>	<p>Os professores atuam como técnicos e executam planos pré-determinados sendo o seu desempenho é restrito</p>
<b>Psicológica</b>	<p>O clima harmonioso de relações interpessoais leva os professores a sentir satisfação no trabalho e a colaborar.</p>	<p>Desenvolver um clima organizacional harmonioso entre os professores e entre eles e os líderes da escola.</p> <p>Ter expectativas e recompensar o mérito.</p> <p>Combinar a autoridade psicológica com a autoridade burocrática e técnico-racional</p>	<p>Os professores respondem de acordo com as expectativas quando esperam recompensa.</p>
<b>Técnico-racional</b>	<p>Os valores, crenças e preferências não contam perante os factos.</p> <p>A prática é orientada pelo conhecimento científico.</p> <p>Os professores são técnicos competentes</p>	<p>Usar a investigação para identificar as melhores práticas de ensino.</p> <p>Padronizar o ensino de acordo com o que é considerado mais adequado pela investigação.</p> <p>Supervisionar o ensino para se assegurar da orientação seguida.</p>	<p>Os professores respondem a esta orientação como técnicos se houver monitorização apropriada.</p> <p>Desempenho limitado.</p>
<b>Profissional</b>	<p>Subjetividade de situações; não há um modo único e melhor de ensinar ou de aprender.</p> <p>O conhecimento científico é informativo, não prescritivo.</p> <p>A autoridade não pode ser externa, tem origem no contexto onde o professor exerce a sua profissão.</p>	<p>Dar aos professores a autonomia profissional que desejam.</p> <p>Exigir que haja prestação de contas entre os professores relativamente aos padrões de desempenho profissional aceites entre eles.</p> <p>Proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional.</p>	<p>Os professores orientam-se por normas de conduta e desempenho profissional elevado.</p> <p>Adesão a práticas de colegialidade profissional. Não se exige monitorização elevada. Tendência para disseminar e expandir práticas.</p>
<b>Moral</b>	<p>As escolas são comunidades de aprendizagem.</p> <p>A colegialidade é uma virtude profissional.</p>	<p>Explicitar os valores e crenças que caracterizam a comunidade escolar</p> <p>Promover a colegialidade e normas de interdependência profissional</p>	<p>Os professores identificam-se com os valores da comunidade e do projeto educativo da escola.</p>

Quadro 2: Estilos de liderança, a partir de Sanches (2006)

Do que analisamos sobressai o facto do fenómeno da liderança não se deixar controlar por variáveis de pendor determinista onde predominam relações de causa-efeito, salientando-se o carácter dominante dos fatores de contingência e indeterminação. Desta forma, as mais recentes e inovadoras teses sobre a liderança apresentam progressos em relação às perspetivas estruturalistas, formais e funcionalistas, uma vez que acentuam o poder de intervenção e transformação dos atores, na reestruturação axiológica da escola e no lançamento das bases do projeto educativo, a par das qualidades morais do líder no seu *ofício de governação* (Correia, 2019; Sanches, 2006). Para Sanches (2006, p. 13) importa prestar visibilidade a princípios que se reportam a três pilares fundadores da ação transformadora de liderança e que se articulam entre si - o desenvolvimento, a complexidade e a ação ética e axiologicamente estruturada. Deste modo, quando falamos do propósito moral e social da liderança reportamo-nos aos princípios, finalidades e processos da educação, do conhecimento e da aprendizagem, salientando o seu papel no crescimento das pessoas e da instituição, o propósito moral da mudança, surge orientado para o benefício dos alunos e não apenas para o cumprimento de finalidades instrumentais ou políticas.





### **CAPÍTULO III – A SUPERVISÃO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA E PEDAGÓGICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

#### **1. Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores**

Entendemos a supervisão como orientação da prática pedagógica...A prática pedagógica incide directamente sobre o processo de ensino aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.

(Alarcão e Tavares, 2018, pp.16 e 45)

A agenda política para a educação neste novo século destaca a qualidade das práticas de ensino como aspeto fulcral para a melhoria dos resultados escolares, posto isto, não é apenas o que se ensina mas o modo como se ensina que surge como a marca distintiva das práticas de ensino eficazes. Desta feita, os professores surgem como os protagonistas e agentes da mudança educativa, atores e construtores de novas lógicas de ação em colaboração, as quais surgem alicerçadas nas suas representações, na forma como percecionam o que fazem e para que o fazem, isto é, nas suas representações do que é o ensino, o currículo e a avaliação, bem como das principais finalidades associadas à sua atuação – a aprendizagem, o sucesso e o insucesso. Não devemos, pois, descurar todo o ideário por eles construído que muito nos diz sobre como representam o que fazem e como o fazem, sobre as suas condições de trabalho e como elas condicionam o modo de preparação, implementação e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

A preocupação crescente com os resultados do ensino, e com a eficácia e eficiência dos processos que a eles conduzem, levou a tutela e as direções dos agrupamentos, em articulação com as chefias intermédias e demais professores, à criação de projetos, medidas e ações assentes, na sua grande maioria, numa lógica de trabalho entre pares, isto é, de trabalho colaborativo. Tais ações, como por exemplo – coadjuvações, assessorias, apoios, tutorias -, requerem dos professores uma atuação partilhada, concertada e comprometida, instigando-os à criação de dinâmicas de trabalho de preparação das atividades letivas, definição de estratégias, exploração e seleção de materiais e consequente avaliação dos resultados. Contudo, esta colaboração é, por vezes, mandatada e realizada por cooptação, ou seja, são as direções das escolas que

designam os professores que no presente ano irão realizar coadjuvações às turmas X, Y e Z cujos professores titulares são A, B e C, mediante um critério de horário. O mesmo se passa com a designação de docentes para tutores que nem sempre leva em consideração o perfil do professor e as suas competências científicas, pedagógicas, sociais e relacionais. Tal atuação compromete todo o trabalho que se possa desenvolver futuramente uma vez que os professores devem encontrar-se alinhados, devem ter espaços e tempos comuns para pensarem as atividades letivas e para as discutirem, só assim a coadjuvação poderá dar lugar a registos informais de supervisão e contribuir, nesta medida, para desobstruir zonas de mais difícil acesso para a programação de modalidades de supervisão entre pares com a exclusiva finalidade de observar o outro, registar e ajudar na reflexão sobre o que aconteceu e o que podia ter acontecido. Múltiplas são as vantagens associadas à implementação destas ações – aprendizagem em contexto de trabalho, criação de contextos e de ambientes facilitadores da reflexão, partilha e reconhecimento de boas práticas. As formas de entender a supervisão estão a mudar e a sua função radica, agora, substancialmente, na orientação, apoio, regulação e formação contínua entre os pares, imprimindo-lhe uma orientação democrática e paritária que contraria a orientação inspetiva e vertical, bem como o registo mais solitário do trabalho docente:

Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do estado”. São nos dias de hoje, formas obsoletas de encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.

(Nóvoa, 1999, p.8)

Desta forma, muitos são os argumentos aduzidos a favor da supervisão em colaboração ou supervisão entre pares como estratégia que estimula a diversidade e a interdependência, a decisão conjunta, a aprendizagem em contexto e a resolução conjunta de problemas (Fullan e Hargreaves, 2001), a par da melhoria da prática através da reflexão sobre as inúmeras modalidades de articulação entre a teoria e a prática, conduzindo os professores a proporem e a implementarem propostas curriculares

diferenciadas, possibilitadas pela troca de experiências, saberes e competências profissionais. Alarcão e Roldão (2008, p.23) assinalam como principais objetivos da supervisão entre pares: a motivação para uma maior exigência; a consciencialização para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; a contribuição para a relação teórico-prática como processo de produção de saber; o desenvolvimento do autoconhecimento e a autonomia; a maior segurança na ação de ensinar; criar um espírito de cooperação e colaboração entre docentes; o desencadear da reflexão e a discussão; a melhoria das práticas pela troca entre pares, o maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens; a melhoria do ensino tendo por base a análise e a avaliação colaborativa. Dos objetivos referidos destacamos a contribuição da supervisão para o desenvolvimento profissional dos professores fruto das interações frequentes, das partilhas, do reconhecimento e da coautoria, da confiança que se instala e do compromisso que se cria em contextos mútuos de aprendizagem onde os professores “falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança” (Day, 2006, p.193-194). Sinalizamos diferentes cenários ou moradas para a supervisão nas organizações educativas, na qualidade de lugares onde os professores podem conjuntamente implementar estes dispositivos de acordo com os propósitos a atribuir-lhe - o grupo disciplinar (ou conselho curricular, em algumas escolas) se a estratégia dos professores passar por aprimorar, afinar ou melhorar uma prática ou conjunto de práticas. Vamos supor que o grupo de professores de matemática quer verificar o resultado da implementação de uma determinada estratégia a um contexto / turma no interior de uma unidade didática, faz sentido que os professores sejam observados durante um determinado número de aulas para que se possam ser extraídas evidências de tal resultado e retiradas ilações, que possam contribuir para a melhoria de tais práticas de ensino. No conselho de turma ou departamento curricular, vários docentes de diferentes filiações académicas interagem, programam, executam e reavaliam processos de ensino para uma turma (conselho de turma) ou para diferentes turmas (departamento) podendo encontrar diferentes modalidades de gestão curricular – vertical e horizontal. A necessidade e a motivação dos docentes, bem como as questões de partida colocadas pelo (s) par (es) ditarão as formas de que se revestem as modalidades de supervisão, entre pares ou treino de pares. A ideia é que todo o processo possa ser organizado de forma livre e responsável num clima de respeito, empatia e confiança, por docentes que podem ou não ter funções de

liderança pedagógica – grupo ou departamento, conselho de turma ou outro. Vejamos, por exemplo, a funcionalidade e a aplicabilidade destes processos no seio de um conselho de turma, onde os docentes procuram, certamente, o sucesso da sua atuação - a aprendizagem dos alunos – e onde os professores estão igualmente interessados na partilha de saberes diferenciados e na articulação e integração desses saberes tendo em vista a formação integral dos seus alunos. Colocar um conjunto das questões, a enunciação dos problemas, o desenhar das rotas, a procura de companheiros para a viagem e águas para a navegação, podem ser aspetos sedutores a ter em consideração aquando da escolha do par e da definição de focos a observar, o lugar e o tempo para a sua realização. Deste modo, a facilitação da implementação de processos de supervisão colaborativa, defendida por autores como Zepeda e Mayers (2004) e Alarcão e Roldão (2010), passa por uma reorganização das estruturas intermédias, bem como das modalidades de liderança vigentes. Assim, o estilo e o exercício das lideranças pedagógicas surgem associados ao êxito ou ao fracasso destas iniciativas em contexto escolar, um líder exerce influência sobre o grupo que lidera e, nesta medida, incute e imprime dinâmicas que passam pela aceitação de desafios ou pela resistência à mudança e que ditam, em certo sentido, a direção de inúmeras ações.

No entanto, parece-nos inquestionável a pressão exercida [também por via da avaliação externa] sobre as escolas para a adoção de mecanismos formais e estruturados de supervisão colaborativa, oferecendo a possibilidade aos professores de constituírem os seus pares e se observarem mutuamente, no pressuposto de que essa forma de supervisão pedagógica do trabalho docente os ajudará na sua formação pessoal e crescimento profissional (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2010). Deste modo, a supervisão desenvolver-se-á no campo educacional em torno de quatro eixos: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação (Gaspar, Seabra *et al*, 2012; Gaspar, 2019), ancoradas a um conjunto de ações que as sustentam - a programação, a reflexão conjunta, e a intervenção nos múltiplos cenários educativos com vista à resolução de problemas.

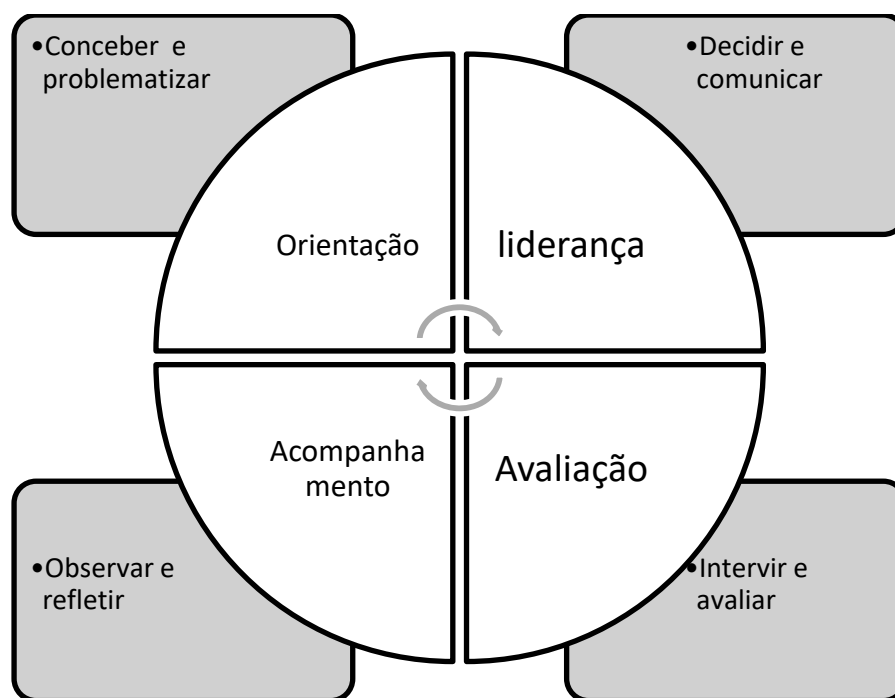


Figura 4: Campos supervisivos

Baseado em Gaspar *et al.* (2012, p.54)

Na figura apresentada podemos observar a interpenetração, interdependência e a articulação das diferentes dimensões da supervisão que se coadjuvam na procura de um sentido integrador do conceito, onde não podemos dissociar a vertente formativa, de melhoria e de progresso, da vertente avaliativa, reguladora e orientadora, da ação docente. Este aparente dissenso deve ser ultrapassado pois em nada fere o propósito maior que se pretende alcançar com a observação da prática letiva – a melhoria da ação do professor e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Toda e qualquer ação, por conseguinte, também a ação docente, propõe a quem a executa e a quem a vê um horizonte de avaliação, só assim ela poderá ser melhorada, fortalecida, expandida e alicerçada em bases mais sólidas por que partilhadas, discutidas e comunicadas a uma comunidade que nelas se revê e se desenvolve.

## 2. O ciclo supervisivo: princípios, meios e finalidades

A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala de aula ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.

(Alarcão, 2001, p.18)

Entendemos que a escola é o espaço, o lugar e o contexto que serve de chão e de palco ao exercício da ação docente, ação essa que tem uma natureza multimodal (Alarcão & Canha, 2013) e reveste-se de uma complexidade própria do conjunto de variáveis que encontramos em presença na ação educativa e para a qual confluem aspetos científicos, curriculares, didáticos, pedagógicos, entre outros. Logo, esta ação requer acompanhamento, observação, orientação e avaliação por parte dos que connosco integram as equipas educativas – grupos, departamentos, conselhos de turma – na qualidade de órgãos intermédios de planeamento, execução e avaliação das ações docentes numa perspetiva concertada da sua melhoria. Nesta perspetiva qualquer par, professor, profissional do ensino, experiente e motivado, pode permitir a outro par e a si próprio a criação de horizontes de desenvolvimento apoiados na observação, registo e discussão de aspetos relevantes observados no decorrer da prática letiva, prestando apoio e feedback na consecução do ciclo supervisivo clínico.

A designação, como sabemos, foi preconizada por Goldhamer (1969) e Cogan (1973) e basicamente refere a sala de aula como um espaço clínico onde ocorrem uma pluralidade de fenómenos que podem ser olhados e registados numa perspetiva de melhoria das práticas do ensino. Alarcão e Tavares (2018) referem-se à supervisão clínica como “ a colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensinar” (pp 25-26). Deste modo, importa determo-nos um pouco e realizar uma análise mais fina sobre quem são e como operam estas duas figuras - o supervisor e o supervisionado. Para tal, esquematizámos, na figura 5, as funções e os papéis atribuídos a ambos as no auxílio e apoio ao longo da preparação do ciclo de observação.

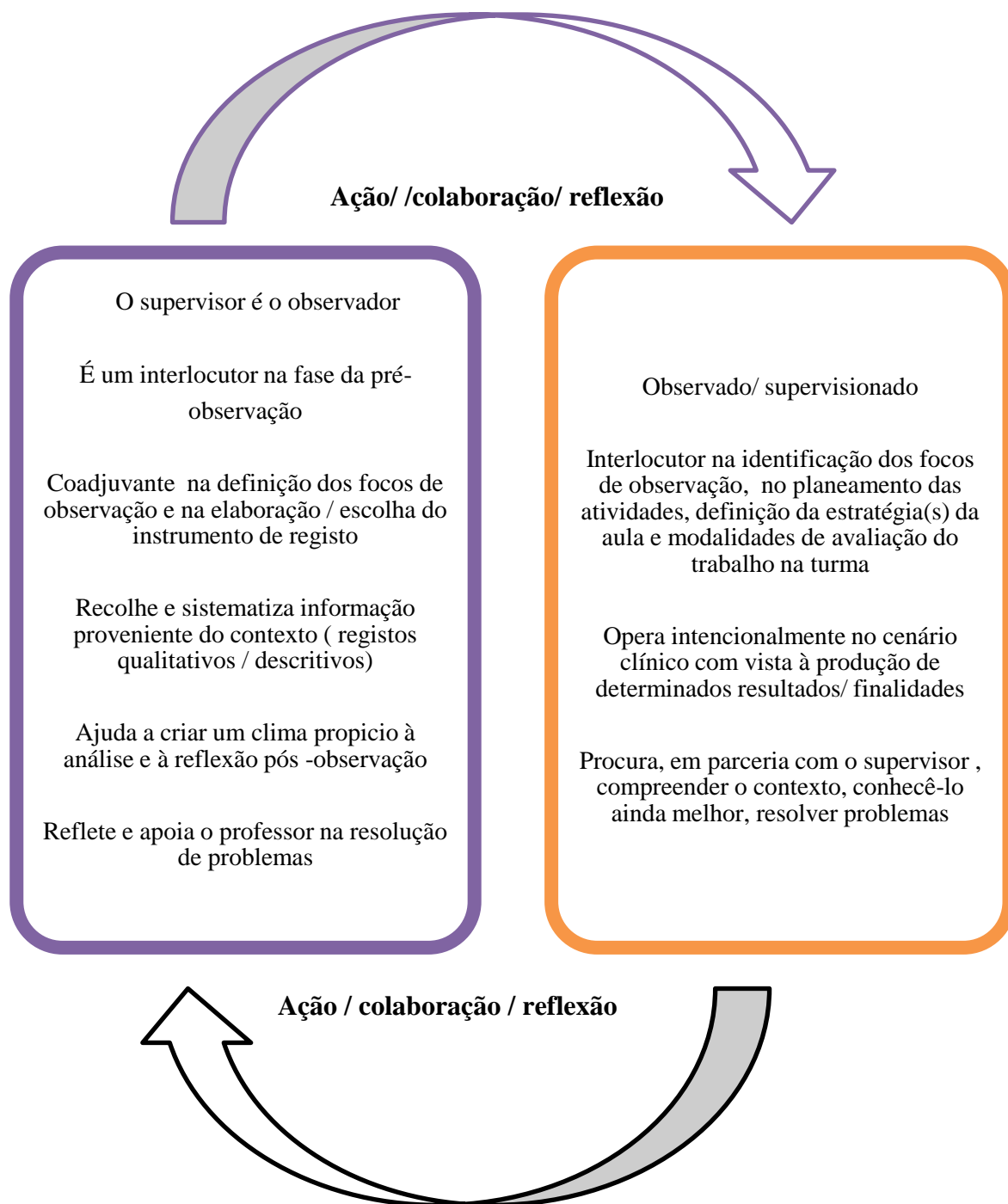


Figura 5: A relação dialógica entre as figuras do supervisor e do supervisionado

(A partir de Alarcão e Tavares, 2018)

Na figura apresentada tentámos salientar as principais funções destes dois intervenientes no ciclo supervisiivo, destacando os papéis de ambos na criação de um clima propício ao acontecer da aula, uma atmosfera e um contexto positivo de

reciprocidade, empatia e cordialidade. Esse clima e essa atmosfera favorável ajudarão a esbater, de parte a parte, uma série de preconceitos relativamente ao estatuto de supervisor e de supervisionado, avaliador e avaliado, fiscal e fiscalizado (Alarcão & Tavares, 2018), fazendo sobressair o que de mais importante pode ser retirado desta relação – a ajuda, apoio, orientação na melhoria da ação educativa.

Poderemos afirmar que os sujeitos que intervêm diretamente no processo de supervisão continuam em desenvolvimento. Desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objectivo fundamental das actividades de supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar. (p.53)

A propósito sublinhamos as características do supervisor a partir de Glickman (1985):

- i) Prestar atenção
- ii) Clarificar
- iii) Encorajar
- iv) Servir de espelho
- v) Dar opinião
- vi) Ajudar a encontrar soluções para os problemas
- vii) Negociar
- viii) Orientar
- ix) Estabelecer critérios
- x) Condicionar

Sublinhamos a importância de todas e de cada uma das características assinaladas na construção de uma relação de confiança, respeito e liberdade entre o par, a qual se constrói na vivência, experiência, partilha e confronto com situações reais - com os sucessos e insucessos quotidianos -, tendo por base a observação, discussão e a negociação de estratégias e modos de atuação em diferentes cenários – grupo, departamento, conselho de turma – com o propósito da melhoria das práticas profissionais e consequentemente a melhoria das condições e aprendizagem dos alunos. Esta relação colegial pressupõe o crescimento e o desenvolvimento das pessoas dentro de um contexto e de uma profissão e exige-lhes o exercício de um conjunto de competências sociais e comunicacionais vitais para alimentar o ciclo inter-relacional em



que cada uma é, em si mesma, servindo de espelho a outra e possibilitando que a outra cresça e se desenvolva através do seu olhar e da sua orientação, do seu encorajamento e da sua atenção. É, pois, vital que cada elemento da relação se conheça bem a si para que se possa disponibilizar a conhecer o outro, na sua diferença, alteridade e estranheza.

Com base no diálogo entre professores no exercício do ofício de ensinar, no confronto e no encontro de soluções para os problemas, é sempre possível (re) aprender a ensinar e “ensinar os professores a ensinar é o principal objetivo da supervisão pedagógica” (Stones, 1984). Desta feita, a base que serve de alimento à supervisão é a colaboração entre docentes que permitirá perspetivar essa relação – de ajuda e orientação - num horizonte de crescimento presente e futuro, pressupondo o desenvolvimento conjunto de competências através da mobilização de conhecimentos de vária ordem (pedagógicos, didáticos, curriculares, contextuais). Deste modo, não se espera que o supervisor forneça ao professor / seu par, um conjunto de receitas e regras de atuação, mas espera-se que o ajude a criar um clima propício a reflexão, ao encontro e à visão conjunta possibilitadora do desenvolvimento pessoal e profissional, como sublinham Alarcão e Tavares (2018):

Perspectivaremos o supervisor como uma pessoa, um adulto em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor (...). Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor (...) cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa e profissional. (p.43).

Este encontro reveste-se, pois, da qualidade de processo formativo a supervisão devendo-se atender ao estágio de desenvolvimento do par possibilitando-lhe experienciar novas situações, formas de perguntar, adotar novas soluções para os problemas, numa aprendizagem contínua e continuada através da ação. A supervisão surge, assim, alinhada com a perspetiva construtivista da formação em ação - aprendemos com o que fazemos e com quem fazemos. Deste modo, parece legítimo perguntar – como é que a supervisão pode ajudar os professores a passarem da ordem do fazer ao saber fazer, do saber ao saber fazer? A resposta parece-nos intuitiva – através da observação -, na qualidade de processo de intermediação entre os interlocutores - observador e observado - e esta observação poderá ocorrer ao vivo ou

em processos deferidos (gravados). O importante é que tenhamos acesso ao registo da atuação do professor em contexto e ao modo como ele lida e ultrapassa os problemas que lhe são colocados no dia-a-dia, pois é no confronto entre o que sabemos e o que ainda necessitamos aprender para resolver os problemas que nos desenvolvemos pessoal e profissionalmente. De modo a esclarecermos as etapas que estruturam os processos de desenvolvimento profissional abordaremos as três fases que integram o ciclo supervisivo clínico: pré-observação, observação e pós-observação, embora alguns autores desdobrem estas fases em cinco ou mais etapas, como por exemplo: Goldhamer (1980) e Glickman (1985).

### **Pré-observação**

A supervisão pode ser exercida no sentido de manter o *status quo*, reforçar injustiças e impedir a mudança, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Em nosso entender, só neste caso ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar.

(Vieira & Moreira, 2011, p.12)

O encontro da pré-observação tem como intuito responder a algumas questões - O quê, como e para quê? Na primeira instância revela-se importante esclarecer o que se entende por supervisão colaborativa e entre pares de modo a dissociá-la de outras modalidades supervisivas que cumprem como objetivos e finalidades distintas. Desta forma, é importante que o processo de supervisão seja vivenciado pelo par e se desenrole, desde o seu início, num clima de à vontade, disponibilidade e abertura, para conversar sobre aspetos da prática pedagógica – ação de ensinar – que podem ser observados e melhorados, porque também a melhor aula pode ser melhorada (Danielson, 2012). No entanto, para que tal aconteça a relação do par, a sua história de vida, os estádios de desenvolvimento profissional, a filiação académica, as necessidades dos professores, as crenças e os preconceitos sobre o ensino, os valores, são aspetos a ter em consideração. Importa, pois, neste primeiro encontro, falar abertamente sobre aspetos da prática letiva que possa, num futuro próximo, virem a constituir-se como focos e objetos de observação. Os interesses, as necessidades, as perguntas de partida e os cenários de resposta que se pretendam alcançar serão marcos que ajudarão a esboçar

a rota e os instrumentos de navegação a utilizar na viagem. Desta feita, este encontro servirá para marcar a agenda, o passo, definir o foco e fazer sobressair a necessidade de encontrar uma modalidade de registo / instrumento que facilite a recolha dos dados e a sua posterior análise pelo par. Sublinhamos a importância da definição do foco pois a aula é um laboratório vastíssimo onde a cada segundo acontecem fenómenos plurais cheios de sentido e suscetíveis de atenção, leitura e de interpretação. Se queremos que a atenção do supervisor recaia sobre uma estratégia de ensino, sobre as modalidades de comunicação do professor, o tipo de feedback que manifesta aos alunos, entre outras possibilidades, devemos fazer sobressair essa focagem e, em conjunto com o nosso par, encontrar o instrumento de registo e modo de observação – mais armada ou mais desarmada – adequado. Entendemos por observação mais armada a que é efetuada mediante um registo mais fechado, mais quantitativo, tendo por suporte grelhas ou registos de frequência onde se anotam a frequência de um comportamento ou atitudes, por outro lado temos a possibilidade de encontrar formas de recolher informação mais desarmadas, incidindo sobre a qualidade e descrevendo o que vemos / os processos tal como eles ocorrem, e aqui prescindimos das tabelas, grelhas ou diagramas, para nos centrarmos na tomada de notas de campo. Os processos podem não ser exclusivos, mas simultâneos – observação mista – dando a possibilidade ao observador de complementar o registo quantitativo com a nota descritiva, o que poderá ajudar a iluminar o campo de análise e de discussão ulterior. O encontro da pré-observação serve também para agendar a duração e o momento da observação de acordo com a disponibilidade e a compatibilidade de horários entre o par. Outros aspetos que podemos salientar como interessantes e importantes para o supervisor e que devem igualmente merecer a sua atenção são as características da turma (admitindo que os professores não são do mesmo conselho de turma) e o plano ou programação para a aula. O professor, seja ou não do mesmo conselho curricular e nível de ensino, deve ser informado sobre o modo como o professor observado preparou a aula, o que pretende ensinar, como pretende ensinar e para quê. Estas dimensões ou aspetos do planeamento e da programação devem ser objeto de partilha, pois possibilitam ao par comprometer-se e envolver-se na preparação da aula e dos processos que nela vão ocorrer. Deverá, pois, ser dada a possibilidade ao supervisor de ficar a par do conjunto de intenções que conduzem o professor à seleção de uma ou várias estratégias de ensino para fazer com que os alunos aprendam determinados conteúdos, bem como das finalidades que o professor associa a essas aprendizagens. Esta forma de discorrer sobre a prática letiva, comunicando-a a outros,

dá ao professor e ao supervisor a possibilidade de, numa mesma linguagem, construírem sentidos para os processos de ensino, perguntarem, (re)avaliarem processos e desenvolverem-se em conjunto. Nada neste processo é neutro ou desprovido de significado, mas tudo é construído com base no diálogo, empatia, respeito e confiança que vincula um professor a outro e os compromete num horizonte de desenvolvimento pessoal e profissional.

## **Observação**

Observar é bem mais do que o ato de ver ou de olhar (...). É um ver focalizado intencional e armado pela teoria.

(Trindade, 2007, p. 30)

A observação deve consistir, pois, numa visão, via de acesso à práxis letiva, que permita ao supervisor a recolha da informação necessária ao par de modo a viabilizar a análise dos aspetos assinalados no âmbito do foco desenhado. Esta forma de ver, assinalar e registar o que se vê, constitui um momento-chave para quem é observador e quem é observado, um momento único e, por isso, irrepetível que fica gravado na palavra que lhe presta voz e na interpretação de quem protagoniza o encontro. Sem dúvida que as decisões e as escolhas sobre o que registar, como, o que dizer e como, serão sempre de índole muito pessoal, mas todos estes procedimentos farão seguramente a diferença na hora da reflexão e da análise conjunta. Daí que o autor (Trindade, 2007) que nos guiou na nota de abertura deste tópico saliente a necessidade da lente, da teoria e do foco, para guiarem o olhar pois sem intencionalidade, saber onde pousar o olhar, vontade e predisposição, não há observação, leia-se, a recolha que poderá ser útil a ambos e que os guiará na discussão conjunta sobre a análise das estratégias e práticas de ensino. As notas consignadas nos registos circunstanciadas num espaço e num tempo, apelam e convocam, noutra espaço e tempo, à sua descodificação e reinterpretação uma vez que o supervisor que as colheu decidiu anotá-las daquela forma e investir nelas a sua interpretação, a partir de onde os seus olhos veem e os seus pés pisam, quer isto dizer, do que ele é como pessoa e como profissional, das suas concepções sobre o ensino e sobre a aprendizagem, do que pensa sobre este professor que se encontra diante de si, como o vê e como se interage com ele, também, do que pensa sobre estes alunos, sobre o contexto onde se encontra, a escola, e o modo como esta contribui para a criação de espaços de aprendizagens (formais e informais). Todos estes

aspetos são relevantes na hora da observação e todos são mobilizados pelo supervisor no preciso momento em que realiza a sua função e se compromete com o que se passa naquele espaço e tempo, falamos de aspetos pessoais, relacionais, contextuais, profissionais. Salientámos, pois, algumas variáveis presentes nos procedimentos mais estruturados de observação da prática letiva, de índole subjetiva e objetiva, que concorrem no sentido de dotar estes gestos de grande complexidade organizacional e profissional.

### **Pós-observação**

A essência da reflexão é trazer os aspetos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência

(Flores & Simão, 2009b, p. 57)

O momento de pós-observação reveste-se de acrescida importância uma vez que o diálogo promovido pelo encontro das partes visa despoletar nos intervenientes a capacidade analítica e reflexiva face aos dados em presença e à capacidade de ambos atribuírem sentidos ao que experienciaram. O papel do supervisor volta aqui a ser muito importante uma vez que lhe compete fornecer o feedback ao seu par e facilitar a análise das situações. Este feedback deve, pois, centrar-se na prática e não no professor (na medida em que os podemos dissociar); queremos com isto dizer que o mesmo deve ser focalizado nos aspetos positivos a explorar e a potenciar evitando ajuizar, rotular ou avaliar. Se se pretende uma prática colegial e francamente colaborativa a oportunidade criada de estarem face a face deve servir para elogiar, apoiar e orientar, para partilhar o que de bom se faz pelo que o espaço aberto à reflexão deve ser entendido como via de acesso à resolução de problemas e à melhoria das práticas. Desta forma, salientamos a importância do que se diz e do como se diz, de modo a não ferir suscetibilidades e a encarar a oportunidade para refletir conjuntamente na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schon, 1995). O estado reflexivo opõe-se aqui à rotina e ao hábito, ao que se replica automaticamente sem dar lugar ao questionamento – Por que é que vamos fazer o mesmo? Por que é que não alteramos o modo de planificar, a estratégia de ensino, a gestão do currículo, as modalidades de avaliação? Porquê? A estratégia reflexiva deve ser perspectivada como um espaço para que o professor, com o auxílio do supervisor, se conheça melhor e conheça melhor a sua relação com os alunos, instigando-o à investigação sobre a prática, ao olhar crítico, perscrutador, radical,

profundo, capaz de gerar situações de desenvolvimento profissional. Este olhar sobre si através do olhar do outro, esta capacidade de autoanálise e de autoquestionamento pode despoletar no professor mecanismos de auto supervisão, que o conduzirão à formulação de hipóteses explicativas sobre o que faz, como e para quê, mas também sobre o que acontece na sua sala de aula, como e porquê. Munido destas técnicas ou estratégias reflexivas, o professor conseguirá lidar de modo diferente com o imprevisto e atribuir sentido ao que lhe parece estranho e inusitado. Destacamos, pois, a mais-valia destes processos na criação de oportunidades de formação partilhada e de desenvolvimento em contexto escolar / organizacional fornecendo aos professores vias e caminhos, espaços e tempos comuns, para aprenderem uns com os outros, elogiarem-se e crescerem juntos. No entanto, para que estes desígnios se cumpram são importantes:

Os espaços de tolerância aos erros e de abertura a novas experiências, onde uma cultura de confiança e de compromisso possibilite a aprendizagem partilhada entre pares. Os professores precisam de estar num ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas. Portanto, espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas concepções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem.

(Lopes & Silva, 2001, p. XIII citados por Fialho, 2016, p.32)

O repto lançado às escolas pelas mais recentes políticas educativas, a par do conjunto de mecanismos despoletados pela avaliação externa das organizações e inscritos nos relatórios elaborados e enviados para as escolas, situam a supervisão da prática letiva, nomeadamente, a implementação de processos estruturados e colegiais de supervisão, como aspeto essencial ao desenvolvimento dos professores e das organizações ao serviço da promoção da ação dos docentes e das aprendizagens dos discentes (Santos, 2015). Deste modo, as escolas, as lideranças e os professores não poderão por muito mais tempo ignorar este repto e esta estratégia de aprendizagem conjunta, onde diferentes professores, da mesma ou de diferentes áreas de ensino, programam, observam e analisam as suas práticas no sentido da melhoria da qualidade de serviços que prestam. É um dever, das lideranças de topo e intermédias, articularem procedimentos e criarem condições para que os professores, de forma voluntária e democrática, possam operacionalizar estes mecanismos de observação na qualidade de ações potenciadoras da criação e consolidação - a médio e longo prazo - de uma cultura de escola onde se incluem modalidades de organização do trabalho escolar em colaboração e proximidade e onde os professores e os alunos aprendem e crescem em

democracia e liberdade. Caso tal não seja viável, isto é, não exista uma cultura de reflexão, de inquirição do que se faz, como e para quê, será mais difícil implementar dinâmicas que integrem estas formas de programar, realizar e avaliar as práticas letivas, o que poderá comprometer o desenvolvimento profissional das pessoas e, consequentemente, das organizações. Isabel Alarcão (2001, 2002, 2005, 2009) fala-nos da escola como instituição aprendente e reflexiva na qualidade de espaço onde os seus agentes interagem reflexivamente com o propósito de alinhar a sua ação com as grandes metas da organização, possibilitando a uns e a outros um crescimento informado, amplificador do poder de ação e de compreensão de todos - professores, alunos, auxiliares de ação educativa, pais e encarregados de educação - face aos grandes desafios e oportunidades que se colocam à escola. Ora, como salientou Perrenoud (2002) “a escola implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar” (p. 232). Esta necessidade de reinventar e de reorganizar as modalidades de trabalho dos professores naturalizado numa velha gramática fundadora da escola é um ponto nuclear que não pode ser dissociado da reflexão sobre aspetos da sua formação ao longo da carreira (Canário, 2007) mas também dos currículos, dos métodos e critérios que presidem à avaliação das aprendizagens dos alunos. Existe uma interdependência entre o modo de agir dos professores e as lógicas presentes nos contextos onde trabalham – os valores e as crenças partilhadas, os ideais pelos quais se movem e acreditam. Daí a importância de escutar a voz dos professores em questões relativas à profissão e ao desenvolvimento da profissão, não considerando a sua ação um mero instrumento ao serviço de metas e de padrões estipulados. Importa, pois, humanizar a profissão, recriá-la a partir de dentro, a partir das condições reais de trabalho nas escolas e das potencialidades e fragilidades daqueles professores - homens e mulheres - pois é aí, nesse espaço que eles aprendem – nas escolas.

A propósito da condição do professor e do seu desenvolvimento profissional, Fullan e Hargreaves (1992), consideram:

O desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em actos os seus próprios objectivos (...) O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objectivos em conjunto, durante todo o tempo (p.5).

Os autores referenciados acentuam a importância da criação de um clima propício ao diálogo, debate e definição de objetivos conjuntos, tal estratégia colaborativa é vital para comprometer as pessoas com as metas das organizações, envolvê-las pela participação, pelo trabalho conjunto, pelo esforço e responsabilização coletivos, pelos êxitos e fracassos. Alguém que se sinta parte integrante de uma organização ou estrutura - grupo, conselho de turma, departamento curricular - mais facilmente participa de livre vontade no que lhe é proposto, ainda que possa não concordar em absoluto com todos os pressupostos ou condições prévias. Sentir-se-á à vontade para discordar, para apresentar alternativa contribuindo para reconstruir/ redefinir novas metas e novos sentidos para o contexto onde trabalha.

O professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é. Na sua actividade de ensino, o professor precisa de, permanentemente, combinar conhecimentos (conteúdos) com procedimentos de carácter prático, num processo de contextualização que remete para uma dimensão artesanal e “artística”. Em síntese, em contracorrente com os efeitos dos fenómenos de desprofissionalização dos professores, a profissão não pode ser restringida a uma lógica instrumental, apelando, pelo contrário, a uma construção de sentido pela inserção num quadro largo de valores éticos, culturais e políticos.

(Canário 2007, p.6)

### **3. A supervisão como estratégia de formação ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores**

“Dêem-me professores bem formados e eu farei qualquer reforma.”

(Gaston Mialaret, 1981, p. 49)

O foco que prestámos à supervisão, desde o início da nossa investigação, remeteu-nos para a análise das potencialidades deste dispositivo, ação, processo ou estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes integrados na carreira. Desde cedo subtraímos a este mecanismo, de apoio e de regulação das práticas profissionais dos professores, a componente avaliativa, certificativa, vertical e hierárquica. Centramos a supervisão colaborativa ou colegial num horizonte de trabalho onde ambos os professores se encontram democraticamente integrados em estruturas onde desenvolvem a sua atividade e, intencionalmente, reconhecem nestas práticas valias para o seu desenvolvimento profissional. Mais, ambos os sujeitos manifestam o desejo de inquirir as práticas para as compreender melhor e reclamam o olhar do outro como recurso essencial que lhes permite ver, registar e analisar o que lhes escapa. Esta dimensão da



intencionalidade, interesse e propósito, dita algumas das condições de êxito destes processos metodológicos complexos por que imbuídos de inúmeras variáveis que escapam ao nosso controlo. Associamos, pois, a presença de mecanismos de supervisão na qualidade de ações propulsoras em processos de formação contínua dos professores e os seus contributos no seu desenvolvimento profissional dos professores, entenda-se, na qualidade de agentes de facilitação da emergência de saberes e de competências profissionais que, mobilizados em contexto e em parceria, coadjuvam na resolução de problemas e estimulam o crescimento das pessoas (dotando-as de maior autonomia).

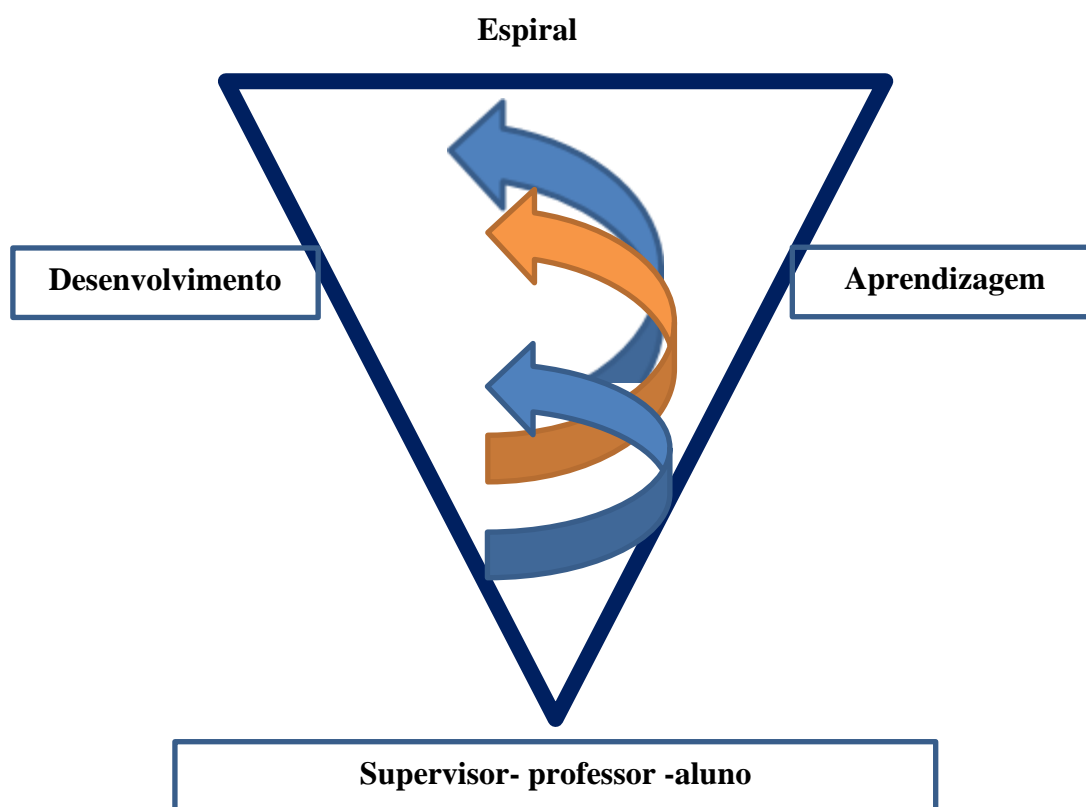


Figura 6: Supervisão e desenvolvimento profissional

Baseado em Alarcão e Tavares (2018, p.46)

O cone invertido dá conta do movimento espiralado onde o conhecimento se expande por via dos contributos de ambos (supervisor e professor) na construção de uma visão comprometida, inteligente e responsável sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Vários são os mecanismos – assimilação, acomodação e adaptação – ativados pelos sujeitos no interior desta relação, estes movimentos realizam-se na base dos desequilíbrios, anomalias e problemas que se revelam e se enfrentam no contexto e na atmosfera que envolve os sujeitos e os prende como os fios à teia.

Smyth (1984) a par de Goldhammer (1980) e Cogan (1973) apresentam-nos uma síntese daquela que é a matriz antropológica e ética da supervisão clínica e dos seus contributos para a tomada de consciência dos processos de ensino, sublinhando a necessidade de uma forte colaboração entre professor e supervisor no sentido da análise atenta do conjunto de processos desenvolvidos em contexto de sala de aula, como ponto de partida para o exercício de colocação de hipóteses que possam ajudar na melhoria e no desenvolvimento das práticas profissionais. As chaves de ativação dos processos de preparação, observação e análise situam-se ao nível da necessidade de descoberta de sentidos, de compreensão, sendo fundamental a ajuda e o compromisso do outro como sujeito facilitador na recolha de informação que possa servir de base para a análise de situações onde se espelha toda uma filosofia de ensino e de educação. Smyth (1984) coloca a ênfase da supervisão clínica na observação e reflexão colaborativa dos professores, entre pares, com focagem na inquirição e reflexão sobre as suas práticas pedagógicas e com aportes na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional mais robustos, referindo:

The principles, practices, and philosophy of clinical supervision are explored as a responsive way in which teachers might use collegial support to acquire greater personal control and knowledge gained about their own teaching, ascribing meaning to that teaching to that teaching and learning what is involve in genuinely autonomous growth as a teacher. Clinical supervision, as a form of collaborative action, is posited as a more robust conceptualization of what it might mean for teachers to become actively involved in the reflexive process of analyzing and theorizing about their own teaching, its social antecedents, and possible consequences. Through struggling to discover and reconstruct their own histories and the realities in which they are embedded, the proposal is that teachers acquire the capacity to understand, challenge and ultimately transform their own practices. (p.426).

Associamos, pois, a implementação dos processos estruturados de supervisão clínica ao desenvolvimento de capacidades de análise e de reflexão sobre a ação - conjunto de aspetos teóricos e práticos do agir profissional dos professores - com aportes nos domínios da autonomia, sentido crítico, escuta ativa e empatia face à pessoa do outro, àquele que me vê e que vendo-me se vê, ou melhor, revisita as suas histórias e experiências de ensino, e incorpora-as no olhar e na interpretação que lança sobre a minha aula. Não existe, pois, o olhar isolado, mas o olhar conjunto, comprometido com a situação, na qualidade de agente co construtor de sentidos que ajuda a rasgar espaços de crescimento mútuo. As ações que acabámos de analisar contribuem para que

perspetivemos o desenvolvimento profissional não como um processo unilateral e estático, mais ou menos hermético, mas como um processo bilateral e dialógico que integra uma natureza holística e dinâmica de construção da (s) identidade (s) e da profissionalidade docente (Rodrigues, 2019; Rodrigues & Mogarro, 2019) onde se incluem as experiências formais e também informais de aprendizagem, tal como refere Day (2001):

Inclui, por isso, a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas. (p. 18)

Também Garcia (1999), a propósito da exploração e análise dos vários conceitos de desenvolvimento profissional, refere que o conceito pressupõe:

Uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores (p.137)

Não podemos descurar os sucessivos e intermitentes diálogos entre os registos formativos (formais e informais) através dos quais os professores se desenvolvem cognitivamente, científica, pedagógica e curricularmente (Garcia, 1999), não apenas na fase de indução à profissão mas ao longo de todos os outros estádios de maturação e de desenvolvimento profissional. De salientar, também, a intersecção entre o desenvolvimento humano e profissional do professor sinalizado por Glickman (1985) e que nos oferece uma visão dos principais aspetos em (des)envolvimento:

- i) Aspetos do desenvolvimento dos processos cognitivos (formas de pensamento)
- ii) Aspetos do desenvolvimento moral e pessoal Glickman (1981) e Kohlberg (1969)
- iii) O pensamento e a motivação em diferentes níveis ou estádios de desenvolvimento Alarcão e Tavares (2018)

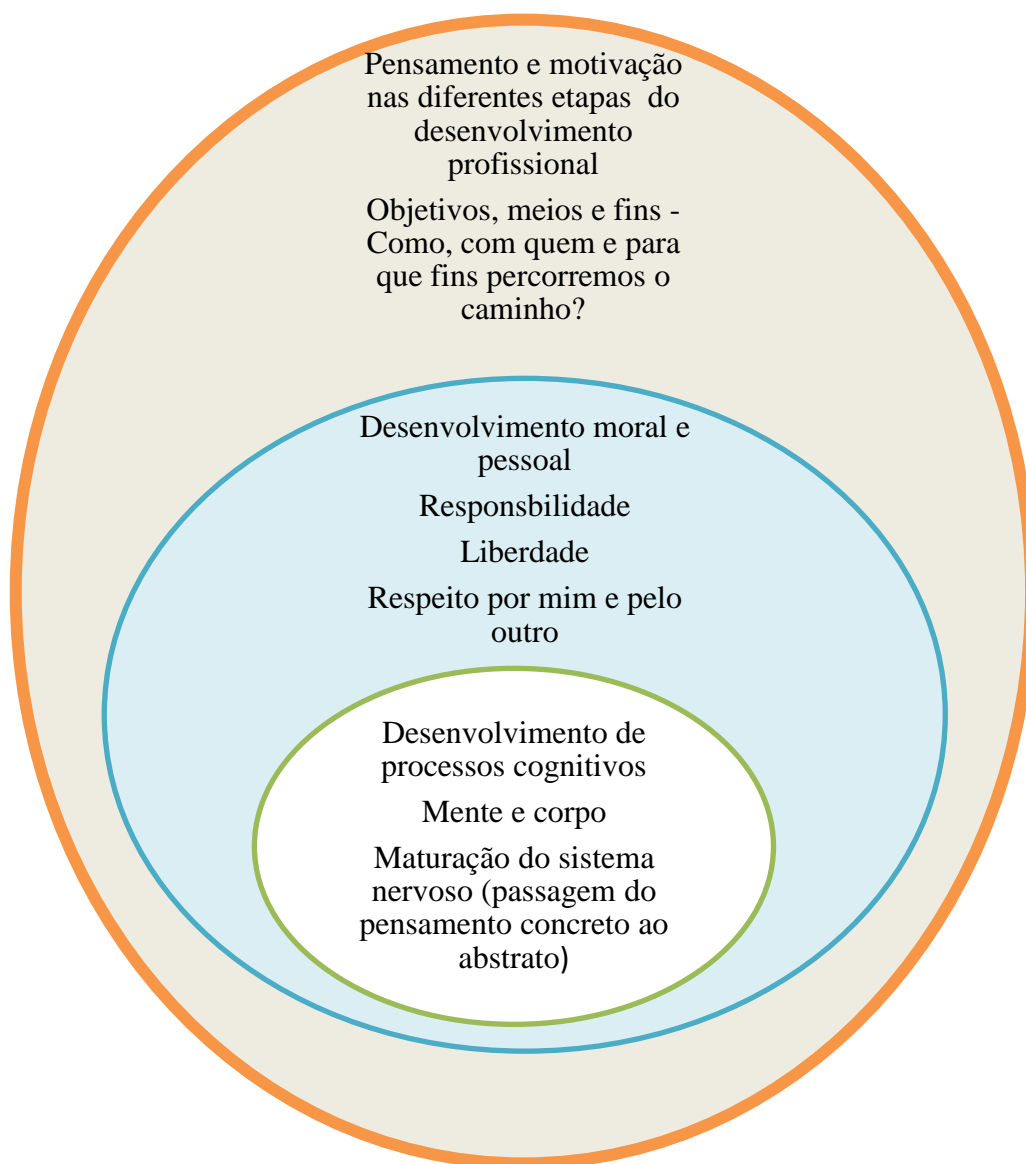


Figura 7: Aspectos presentes no desenvolvimento profissional

A partir de Glickman (1981) e Kohlberg (1969) e Alarcão e Tavares (2018)

Quando falamos do desenvolvimento profissional dos professores esta categoria remete-nos para a necessidade de problematizarmos todo um conjunto de variáveis processuais exógenas e endógenas que dependem, umas mais do que outras, do eu pessoal. Falamos de condicionantes sociais e políticas, mas também culturais e económicas, que moldam e ditam o rumo das políticas educativas, as prioridades e as metas associadas à ação dos docentes e, quer queiramos quer não, servem de base a todo o sistema de crenças profissionais, preconceitos, formas de ensinar e de priorizar o que

se ensina, como e para quê. Desta forma, o desenvolvimento profissional diz respeito ao modo como o professor se perspetiva dentro da profissão e se projeta em cenários futuros, como se concebe [autoconhecimento] e reinventa como aprendiz e ensinante, como pessoa disponível para ensinar e aprender múltiplas coisas. Todos estes aspetos ajudarão, no presente e no futuro, a construir identidades pessoais e profissionais que dialogam entre si, completando-se e excluindo-se, em diferentes etapas do processo de natural evolução e construção do eu pessoal e profissional dos professores. Em todas elas (etapas) há uma atitude comum – indagação, formulação de questões, levantamento de hipóteses e procura de respostas para os problemas. Este ciclo - pergunta e resposta - alimenta todo o processo e tem vindo a sofrer alterações, sobretudo nas últimas décadas, muito por via de mutações das perceções sobre a eficácia das metodologias de ensino e de aprendizagem, assim como das formas de ensinar e aprender. Estas questões aportaram ao conceito de desenvolvimento profissional outras características, ampliando-o muito por via de uma ideia construtivista aí implícita – aprender a aprender e aprender ao longo da vida – que reclama o compromisso, pertença e envolvimento do sujeito com o meio, com o contexto e com os sujeitos que nele se encontram; também o carácter relacional é vital nessa construção de interdependência das experiências passadas, presentes e futuras. Estes jogos e diálogos experienciais possibilitados, por exemplo, pela frequência e integração de cenários estruturados de formação devem permitir aos professores a mobilização dos seus conhecimentos num horizonte de ação concreta, na sua comunidade educativa, no local onde trabalham de modo a ganharem um maior espectro de ação para a resolução de problemas. O desenvolvimento profissional dos docentes é possibilitado e potenciado pelo conjunto de oportunidades de formação em contexto, entre pares, no quadro de uma cultura organizacional singular, aquela e não outra, e desta forma poderá coadjuvar as lideranças na mudança, por exemplo, na alteração das práticas de ensino e na forma de organização, programação e monitorização do trabalho dos professores. Estes cenários locais de formação, pensados a partir dos problemas que existem nas escolas e nas formas de os solucionar, acabam por dotar os professores de instrumentos de ação e de reflexão sobre as suas práticas, indispensáveis para o processo de melhoria curricular, didática e pedagógica (Marcelo 2009, Canário 2007). A colaboração surge como categoria essencial ao espaço de formação e de desenvolvimento profissional e as escolas devem elaborar os seus planos de formação a partir de dentro, das suas reais necessidades, das crenças, ambições e perceções dos seus professores, do que eles perspetivam como

sendo melhor para eles, as suas práticas e rituais, isto é, segundo o que lhes parece mais apropriado.

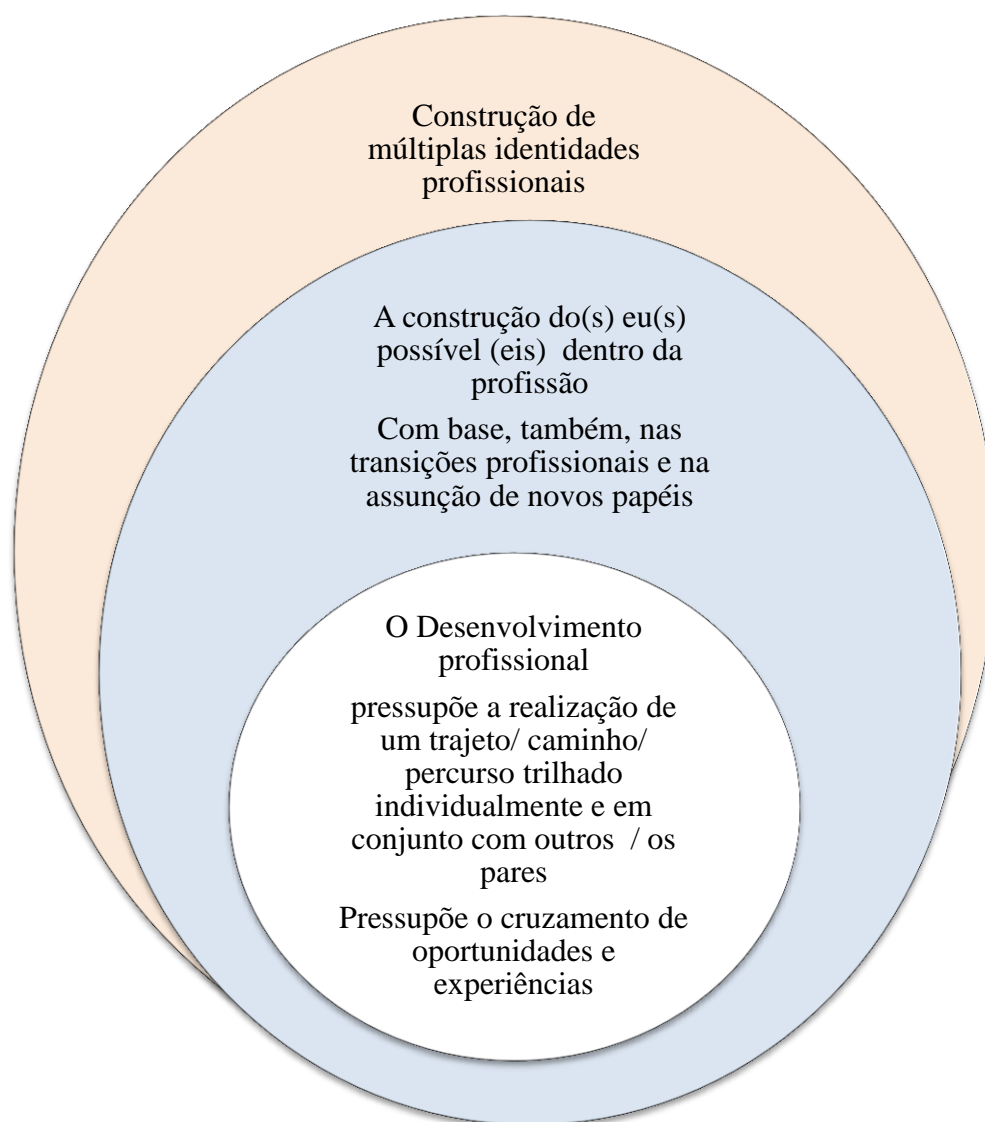


Figura 8: Desenvolvimento profissional e construção de identidades

Baseado em Marcelo (2009)

Sparks e Hirst (1997, citados por Marcelo, 2009, p.11) sinalizam aspetos que contribuíram para uma reconfiguração do conceito de desenvolvimento profissional que se encontram relacionados, também, com a alteração do paradigma de formação de professores [tradicionalmente transmissivo e assente numa lógica de capacitação teórica]. Os aspetos assinalados concorrem, no entender de ambos os autores, para a implementação de modalidades de formação pensadas a partir das necessidades das organizações e dos contextos e em resposta aos problemas locais. Desta forma, a

formação estará ao serviço de um conjunto de inteligências múltiplas, que postas em diálogo - em cenários de efetiva colaboração - se propõem refletir sobre as práticas de ensino e a sua melhoria, com o propósito de ultrapassarem desafios presentes em toda a ação de ensinar e de aprender. Esta revolução pressupõe a alteração de paradigma transmissivo, retórico e eminentemente técnico, da formação de professores, para o paradigma reflexivo, criativo e prático, porque vocacionado para a ação e resolução de problemas. Assim, o compromisso, a capacidade de analisar e avaliar múltiplas situações em ambiente de sala de aula, saber usar o tato profissional para refletir e agir em articulação com essa análise e avaliação, para melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade da prática profissional, são elementos essenciais do desenvolvimento profissional (ZwozdiakMyers, 2012).

Também por essa razão, a reflexão apresenta-se como um elemento nodular do desenvolvimento profissional para Flores (2016) e Zeichner e Liston (2014). Alinhado com estas ideias, Nóvoa (2007, 2009, 2014, 2019) sublinha a necessidade de investimento na construção de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional, encontrando-se as experiências potenciadoras de aprendizagem e desenvolvimento profissional sediadas nas escolas, em torno dos seus projetos de inovação pedagógica e de formação docente. Desta feita, a aprendizagem essencial à formação do professor adquire-se em contexto com os pares, através da reflexão sobre a experiência, manifesta no diálogo empreendido entre os professores, nas estruturas onde trabalham, e na análise rigorosa das práticas, em busca das melhores formas de agir no coletivo. Falamos de uma formação-ação (associada a um projeto pedagógico) e coformação (formação que se faz em e por relação com os outros).

Os autores que nos serviram guia e referência neste capítulo assumiram o desenvolvimento profissional como um processo gradual em que os docentes se constroem, paulatinamente, com base nas experiências vivenciadas, num processo de evolução e maturação, profissional e pessoal, acrescida da sabedoria associada aos – saber e saber fazer – aliadas à sua consciência profissional.

Apresentamos, em seguida, um conjunto de definições para o conceito em apreço [desenvolvimento profissional], as quais nos guiarão na fase da apresentação dos dados e discussão subsequente dos resultados. Para que as pudéssemos colocar em diálogo, no que encerram de mais interessante, retirámos das definições apresentadas algumas categorias de análise discursiva proximais que relevam e servem de suporte à nossa reflexão.

<b><u>Definições de desenvolvimento profissional docente</u></b>	<b><u>Categorias presentes nas definições</u></b>
<p>O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis actuais ou futuros.</p> <p>Fullan (1990)</p>	<p>Atividade / ação / processo de melhoria de competências, atitudes no desempenho de determinados papéis</p>
<p>O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente); A mudança que não é interiorizada será provavelmente cosmética, ‘simbólica’ e temporária; (...) A mudança, a um nível mais profundo e contínuo, envolve a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que informam a prática e é improvável que estes ocorram, a não ser que haja participação e sentido de posse nos processos de tomada de decisões sobre a mudança. Day (2001)</p>	<p>O desenvolvimento profissional envolve a alteração das crenças, valores, práticas</p>
<p>Um modo de perspetivar o desenvolvimento profissional consiste na reflexão sobre a prática. Assim, o processo reflexivo implica a consideração de dois aspetos: o desempenho atual (relacionado com a experiência anterior, as rotinas, a tradição pessoal ou os valores pessoais) e os valores profissionais interiorizados e os padrões de referência profissional partilhados, donde pode resultar uma tensão criativa entre o nível de competência profissional atual do professor e o nível de competência profissional “ideal.”</p> <p>Flores, M. A., Hilton, G. &amp; Niklasson, L. (2011)</p>	<p>Reflexão sobre a prática</p>
<p>O modo como os professores aprendem e se desenvolvem depende de fatores idiossincráticos e contextuais, refletindo a interdependência das biografias pessoais e das características dos contextos o que afeta o modo como alteram o seu pensamento e a sua ação.</p> <p>Flores et al (2009c); Flores (2004, 2005)</p>	<p>Interdependência de fatores pessoais e contextuais</p>
<p>O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores.</p> <p>Marcelo (2009)</p>	<p>Mudança nos conhecimentos e crenças</p>
<p>O desenvolvimento profissional assim entendido assenta num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da prática. Compreende, pois, um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria e comprometimento com a profissão. Alarcão e Canha (2013)</p>	<p>Reconstrução do conhecimento</p> <p>Melhoria da prática</p> <p>Investimento pessoal</p>
<p>O desenvolvimento profissional é o processo que permite melhorar o profissionalismo, ou seja, o profissionalismo é a base do desenvolvimento profissional. (Evans, 2002, 2014, 2015).</p>	<p>Profissionalismo docente</p>

Quadro 3: Definições de Desenvolvimento profissional



O desenvolvimento profissional não é uma justaposição entre a formação inicial e a formação contínua (Marcelo 2009) mas um processo de construção do(s) eu (s) do professor, das suas identidades ao longo do exercício da profissão. Falamos de um processo em constante mutação e renovação onde se articulam, simultaneamente, todo o conjunto de experiências passadas e presentes que diariamente ajudam o professor a tecer horizontes de ação e de decisão futura, em liberdade e responsabilidade. A interpretação e reinterpretação da experiência facilitam ao professor o exercício de projeção futura, a aprendizagem no lidar com novos problemas e situações. Esta construção permanente depende de cada pessoa e de cada contexto, melhor, do diálogo da pessoa com o contexto, num jogo entre competências profissionais e pessoais, entre identidades pessoais e sub-identidades contextuais (Marcelo, 2009); quanto mais franco e mais aberto for este diálogo maior será a capacidade do professor se ajustar e reinventar, isto é, maior será a sua capacidade de interagir, comunicar, analisar em conjunto e contribuir para que a comunidade onde se encontra desafie e solucione os problemas. Nenhum professor nasce perito e os conhecimentos iniciais necessários ao desempenho da profissão são constantemente revistos e postos à prova, o desafio centra-se na capacidade que temos de planejar, executar e avaliar a forma como fazemos as coisas, como agimos, para assim melhorar as nossas práticas, aprender a pensar para pensar melhor, estabelecer conexões, relações, interdependências, mobilizando os saberes de diferentes proveniências para responder aos problemas “Esta organização de conhecimento ajuda os peritos a saber quando, porquê e como utilizar o vasto conhecimento que possuem numa situação concreta.” (Marcelo, 2009, p.14). Os professores ao longo da carreira realizam aprendizagens múltiplas, flexibilizam conhecimentos e práticas, adaptam-se a diferentes contextos, situações, questionam-se e procuram conhecer-se como pessoas e como profissionais, nesse percurso de descoberta muitas crenças são reequacionadas, muitos preconceitos banidos, muitas representações afastadas ou consolidadas pela ação e pela experiência. O desenvolvimento profissional impõe esse movimento constante de perda e de construção de conhecimentos e práticas nas quais vivem valores e crenças, mais ou menos petrificadas, dogmatizadas, pelo que qualquer processo de alteração destes constructos leva bastante tempo e só acontecerá pela prova empírica, no confronto dos docentes com a necessidade de alterar o que fazem e na evidência da positividade e dos contributos existentes das alterações produzidas, nomeadamente o facto de que os seus alunos aprendem melhor, têm melhores resultados

Procuramos, de seguida, sintetizar, nas figuras n.º 9 e n.º 10, as várias dimensões do desenvolvimento profissional tendo por base o conjunto de oportunidades e de experiências realizadas pelo professor em colaboração com os seus pares, a partir da revisão da literatura efetuada:

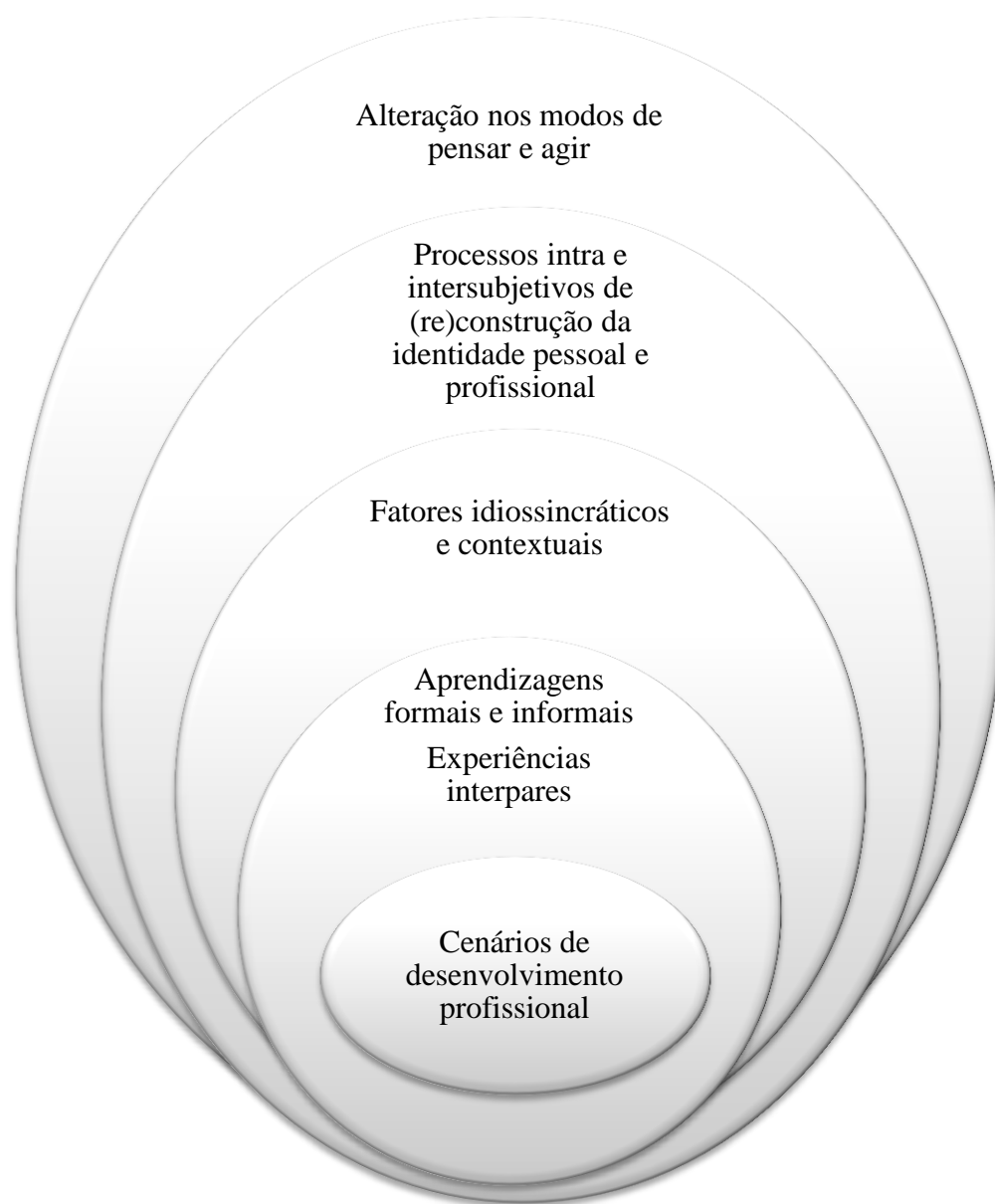


Figura 9: Cenários de desenvolvimento profissional – esferas e domínios de interpenetração

Baseado em Flores et al (2009 c)

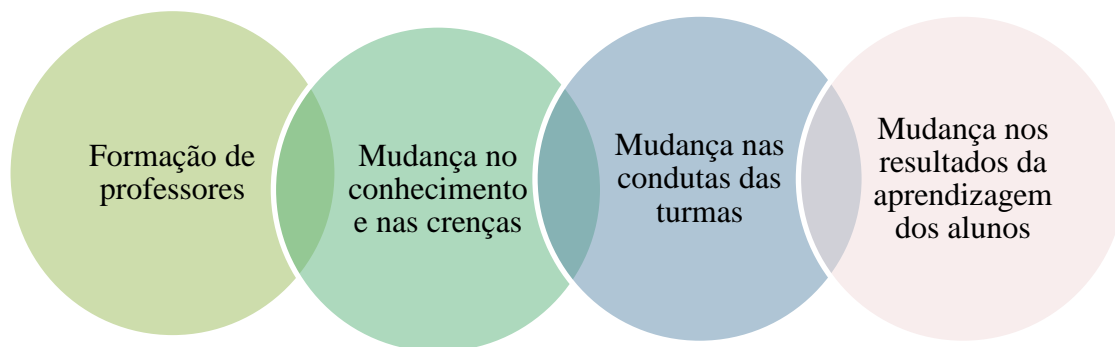


Figura 10: O modelo implícito no desenvolvimento profissional docente

Baseado em Marcelo (2009, p.16)

No entender do mesmo autor, a formação de professores - pensada, formalizada e ajustada aos contextos, problemas e necessidades - deve contribuir para ampliar a esfera do conhecimento e iluminar a esfera da ação do professor, também as suas crenças devem ser analisadas do ponto de vista da sua verdade e da sua justificação, de modo a conduzir o sujeito à necessidade de revisão dos pressupostos que se encontram na base de um conhecimento falso ou verdadeiro, isto é, permitindo-nos abandonar o que não nos possibilita continuar a operar, a agir, com êxito. A falsa crença pode ser remetida para o plano da *doxa* – vulgarmente denominada de *opinião* - que nos permite ajuizar e decidir parcialmente, baseando-nos unicamente nos dados presentes de valor momentâneo, não nos permitindo ir além do que constatamos empiricamente (senso comum). Já a *episteme* pressupõe o conhecimento informado e esclarecido pela reflexão, o que nos permite ver para além do que a realidade nos mostra no momento imediato, remetendo-nos para formulações de hipóteses com maior espectro de alcance porque apoiadas no conhecimento especializado e mobilizado em conjunto, em colaboração, apresentando-se como uma referência ética. Esta alteração ao nível das crenças dos professores pretende-se que conduza a uma alteração nas suas práticas pedagógicas, interferindo no modo de organização do seu trabalho junto das turmas e, consequentemente, com repercussões nos resultados das aprendizagens dos alunos. Desta forma, podemos equacionar alguns cenários promotores do desenvolvimento profissional dos professores, decorrentes das propostas apresentadas pelos autores que nos guiaram neste capítulo e que procurámos sintetizar neste esquema:



Figura 11: Cenários promotores do desenvolvimento profissional a partir de:

A partir de Forte e Flores (2012, 2014)

A propósito da importância e da dominância da categoria da reflexão no desenvolvimento profissional dos professores, Korthagen e Wubbels (2001) apresentaram um modelo de reflexão (ALACT model) focado não só nos aspetos técnico-rationais dos papéis profissionais (ação), mas igualmente nos aspetos emocionais e motivacionais da atuação profissional, isto é, na reflexão sobre a ação de modo a criarmos formas alternativas de agir sobre os diferentes contextos / situações. Posteriormente, Korthagen (2004) desenvolveu o designado modelo cebola, onde evidenciou os níveis de mudança/ transição individual alinhados com os níveis de reflexão dos professores ao longo da sua vida profissional. Falamos de uma reflexão sobre as qualidades nucleares da ação do professor como promotora do desenvolvimento profissional, compreendendo-se, através dela, a interseção dos aspetos

peçoais e profissionais (Korthagen, 2010, 2013, 2014, 2016; 2017), fazendo sobressair a importância da reconciliação e interseção entre as qualidades endógenas e os fatores externos, que funcionam como propulsores do desenvolvimento de competências e aprendizagens profissionais. Desta forma, a reflexão constitui-se como o suporte da aprendizagem profissional, com elevado impacto no comportamento do professor. Assumimos, pois, que o desenvolvimento profissional contempla a inovação pedagógica e o autoconhecimento (Lee, 2016), num diálogo estreito entre o individual e o coletivo, a prática e a práxis, o eu e as comunidades de prática onde se insere (Flores, 2014, 2015; Nóvoa, 2009, 2013). Deste modo, o desenvolvimento profissional requer um conjunto de processos continuados de investigação, análise e reflexão dos professores com as suas práticas profissionais (Forte e Flores, 2012, 2014) que pressupõem um diálogo construtivo do eu e dos nós com a realidade que os circunda. A este propósito, Alarcão e Canha (2013) sublinham a importância do carácter colaborativo, da relação intersubjetiva, para o desenvolvimento profissional alargado e em rede. Neste sentido, o desenvolvimento profissional ocorre continuamente ao longo da nossa vida, como um processo de construção intelectual e experiencial (Lee, 2016; Oliveira Formosinho, 2009; Roldão, 2014) potenciado pelas interações entre sujeitos e entre estes e os contextos, fundamentando-se nos conhecimentos, na interpretação crítica que os sujeitos fazem da realidade e na construção partilhada de crenças e valorações sobre essa mesma realidade, influenciado pelos contextos sociais, culturais, políticos e históricos, reconfigurando-se em dois planos: o social e o psicológico (Alarcão & Canha, 2013). A categoria da inter-relação dá conta da forte dependência entre os diferentes campos ou domínios e da sua contribuição para a construção de profissionais mais reflexivos, autónomos e conscientes da sua atuação nas organizações onde trabalham.

Para Hargreaves e Fullan (1992), o desenvolvimento profissional agrega três domínios: o domínio do desenvolvimento de competências profissionais (knowledge and skill development) com focagem no indivíduo, o domínio da autocompreensão (self-understanding) centrado na modificação de comportamentos com base na reflexão e o domínio da compreensão do contexto profissional, onde o indivíduo exerce a sua atividade, denominada, pelos autores, por mudança ecológica (ecological change).

Concluimos esta primeira parte do nosso trabalho não sem antes produzirmos um esforço de síntese que permita ao leitor retomar as principais ideias, produzidas ao longo do enquadramento teórico, onde colocámos em evidência aspetos constitutivos da

matriz identitária desta investigação e que se prendem com a genealogia concetual do próprio projeto, num esforço de diálogo entre os conceitos chave e os autores que os iluminam. No centro desta investigação estão, evidentemente, os sujeitos, os professores, e os espaços e tempos que habitam e onde legitimam diariamente as suas ações, constroem alianças e compromissos decorrentes, também, dos jogos de poder e de aliança que protagonizam e onde esgrimem as suas tensões e os seus conflitos. Assim, a escola surge nesta investigação como o chão e o lugar-comum onde os professores constroem culturas e subculturas de trabalho profissionais numa base de diálogo, análise e reflexão sobre as suas práticas, os seus saberes e a sua profissão. Contudo, a predisposição das organizações e dos professores para a vivência da cultura da colaboração e da supervisão entre pares depende, em grande parte, do exercício articulado entre as lideranças presentes no contexto educativo. Falamos, em concreto, das lideranças intermédias: departamentos, grupos e conselhos de turma, estruturas de grande relevo para o desenvolvimento profissional dos professores, no que se refere à preparação e monitorização da ação educativa. Porém, a supervisão colaborativa - horizontal e democrática - como processo de apoio, ajuda e regulação à ação pedagógica dos professores, está longe de ser uma regra nas organizações educativas. Provavelmente constituem mais a exceção, presente em alguns territórios, que assim possibilitam aos seus profissionais a criação de zonas de diálogo, estreito e reflexivo, com os seus pares, na co construção de horizontes de evolução do seu desenvolvimento profissional.

Assistimos, no primeiro quartel do séc. XXI, a uma reapropriação da supervisão e da colaboração justificada, quer por imperativos externos (avaliação externa das escolas), quer por imperativos internos, fruto da consciência de que a profissão se constrói em conjunto, em parceria, com os outros: alunos, professores e demais agentes educativos, num horizonte de conquista e desenvolvimento sem o qual não conseguimos enfrentar os problemas, levantar questões, procurar respostas e correr riscos. Vencidos os medos e ultrapassados alguns preconceitos, ainda existentes, face à supervisão e à colaboração, ambos os processos passarão, acreditamos nós, a reconfigurar-se nos projetos de escola como forças impulsionadoras da ação dos professores e elementos indispensáveis à sua formação, e ao seu desenvolvimento profissional, no âmbito das comunidades onde trabalham.



## **PARTE II**

### **ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO**



É preciso acreditar que todas as ciências estão de tal modo conexas entre si que é muitíssimo mais fácil aprendê-las todas ao mesmo tempo do que separar uma só que seja das outras. Portanto, se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas não deve escolher uma ciência particular: estão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pense apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade da escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher.

(Descartes, 1989, p. 13)

## CAPÍTULO I - METODOLOGIA

### 1. Fundamentos epistemológicos dos estudos interpretativos os contributos da Hermenêutica e da fenomenologia

Todo o compreender é interpretar, e todo o interpretar se desenvolve no médium de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria do seu intérprete.

(Gadamer, pp.566-567)

A hermenêutica do grego *hermeneutikós* que deriva do verbo *hermeneuein* significa interpretar. Inicialmente associada à teologia e à exegese dos textos bíblicos, na antiguidade, constituiu-se como uma metodologia de análise e de interpretação de textos herméticos, difíceis de aceder ao sentido, exigindo do seu intérprete um esforço de interpretação e de compreensão no sentido de provocar, fazer acontecer, a iluminação do dito. Mais tarde, na contemporaneidade, a hermenêutica veio a constituiu-se, como um ramo da filosofia que estuda a teoria da interpretação. Na qualidade de instrumento metodológico a hermenêutica ocupa-se da análise, interpretação e tradução das ações humanas, leia-se, também, dos discursos e dos textos, na qualidade de produtos dessas ações, com o propósito de os trazer à compreensão, isto é, prestar-lhes sentidos, intermediar e facilitar o acesso ao dito ou ao escrito por alguém. Deste modo, a hermenêutica encerra todo o processo de indagação e de compreensão próprio das ciências do espírito<sup>3</sup> onde o interesse do investigador se volta para a tradição, isto é, para o conjunto de experiências que tecem e animam a vida humana, suportadas pelo movimento histórico, pela circunstância histórica, que funciona como chão onde a consciência humana as refaz, reorganiza e reinterpreta num horizonte linguístico. A hermenêutica, na qualidade de teoria da interpretação, propõe-se responder de modo transversal às seguintes questões - Como é possível alcançar a compreensão da experiência humana sobre o mundo? Uma vez alcançada, essa compreensão, qual é o lugar da verdade no horizonte da experiência hermenêutica? Sabemos que a ação de interpretar, o gesto interpretativo, é eminentemente dialético, pois é através do horizonte de inquirição - pergunta e a resposta – que o texto se oferece ao leitor que o presentifica,

---

<sup>3</sup> Na esteira de Dilthey, a quem devemos a distinção entre ciências do espírito e da natureza, a hermenêutica é uma ciência da compreensão linguística assumindo-se como uma teoria hermenêutica que procura pela intencionalidade e originalidade do sujeito na qualidade de autor e de intérprete da sua própria história, construída em diálogo e em proximidade com o contexto mais vasto e mais geral [cultural, social e político em que viveu] onde legitimou a sua esfera de ação e de interpretação.

no pressuposto de que o diálogo/ a conversação/ coadjuva no aparecimento de uma comunidade de sentido, entre quem fala ou escreve e quem ouve ou lê. Deste modo, falamos não apenas de linguagem mas também de conteúdo do discurso, num encontro intersubjetivo do autor com o intérprete, mediado por uma linguagem comum e por experiências de vida que, se não são comuns, são pelo menos entendíveis.

Na ressurreição do sentido do texto, já se encontram implicadas as ideias do intérprete. O próprio horizonte do intérprete é determinante (...) não como um ponto de vista que se mantém ou se impõe, mas antes, como uma possibilidade que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se da verdade do que diz o texto.

(Gadamer, 1999, pp.566)

Deste modo, a hermenêutica<sup>4</sup> do grego *ἑρμηνεύω* em parceria com a fenomenologia<sup>5</sup> (do grego *phainesthai*) prestam aos estudos qualitativos e interpretativos um quadro teórico que contribui para ampliar o quadro metodológico e robustecer o valor científico das conclusões alcançadas.

Como já tivemos oportunidade de anunciar na presente investigação optámos pelo estudo de caso interpretativo, tendo analisado criticamente os discursos dos diferentes atores - diretor, professores e líderes intermédios -, que produziram os seus discursos em contexto escolar, de modo que pudéssemos aceder à compreensão, análise e interpretação das formas de implementação de modalidades de supervisão e de colaboração nas estruturas intermédias e do contributo desses processos para o desenvolvimento das práticas profissionais dos envolvidos. As representações de supervisão e de colaboração, construídas pelos professores, bem como as modalidades de implementação de processos diferenciados nas estruturas intermédias - grupos, departamentos e conselhos de turma - tiveram por chão os contextos onde os professores trabalham, as lideranças de topo e intermédias que lhe prestam rosto e que, por essa via, condicionam quer as suas práticas quer as suas interpretações. Consideramos pois importante distinguir o conjunto de interações interpessoais que instigam ou impelem os sujeitos a agir, em função de estimulações recíprocas, e o

---

<sup>4</sup> A hermenêutica tradicional refere-se ao estudo da interpretação de textos escritos, especialmente nas áreas de literatura, religião e direito. A hermenêutica moderna ou contemporânea engloba a interpretação não apenas os textos escritos, mas de tudo o que se refere ao processo interpretativo.

<sup>5</sup> **Fenomenologia** (do grego *phainesthai*) é uma metodologia e corrente filosófica que afirma a importância dos fenómenos da consciência, os quais devem ser estudados em si mesmos – tudo o que podemos saber do mundo resume-se a esses fenómenos, a esses objetos ideais, que existem na nossa mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, isto é, a sua "significação".

contexto, isto é, o conjunto espaço temporal e físico / institucional onde se integram as práticas instituídas, rotinizadas e ritualizadas dos sujeitos à luz de um código / sistema simbólico e cultural que as legitima e lhes confere sentido. É, aqui, *no mundo da vida* (expressão de cunho husserliano) que estes professores jogam a sua ação em espaço aberto é aqui que procuram reinventar-se na circunstância de ser e de estar, uns com os outros e uns para os outros, procurando compreender e conhecer muitos dos pressupostos que os guiam na sua forma de pensar e de agir, alojados a um contexto próprio, à qual não é alheia, também, a sua condição histórica para a construção da qual confluem o conjunto de conhecimentos e de crenças que os levam a serem quem são e a agirem como agem.

Encontramo-nos, pois, na área das ciências sociais onde o esforço de compreensão do como e do porquê das manifestações sociais, históricas, culturais e políticas se legitima a partir de um ato de interpretação desses fenómenos tal como se apresentam à consciência de cada sujeito, daí a utilização privilegiada de meios e de técnicas de interpretação de signos, símbolos e sinais presentes nos textos (falas/ discursos) segundo um modelo de pesquisa cuja incidência se situa, em simultâneo, na consciência e na experiência, sendo a última validada pela primeira. Deste modo, a análise hermenêutica pressupõe uma passagem, um alargamento, do campo da experiência individual [mundo interno das ideias/ representações / perceções internas] do que se sabe e produz nessa zona para o mundo exterior, para a capacidade de operar sobre a experiência externa / esfera do mundo dos fenómenos sociais, entendendo o conhecimento na sua dimensão social, cultural e comunitária.

Na realidade, não é a história que nos pertence somos nós que a ela pertencemos. Muito antes de nos compreendermos na reflexão, já estamos compreendendo-nos de uma maneira auto-evidente na família, na sociedade, e no estado em que vivemos.

(Gadamer, 1999, p. 414)

Sabemos, pois, que as ciências sociais e humanas analisam situações sociais, teias de significados em que as pessoas/ os sujeitos/ agem sobre si e sobre os outros e onde se misturam, valores, crenças e expetativas numa profusa e complexa atribuição de sentidos tendo por berço um dado quadro histórico e social que lhes serve de pano de fundo. O propósito da hermenêutica é, então, a compreensão e a interpretação, a prestação e a doação de sentido (s) à realidade social, histórica e politicamente situada, exigindo-nos a capacidade de colocar em diálogo fragmentos textuais, aos quais

prestamos sentido através de um processo de reestruturação linguística (Pincker, 1994), possibilitando ao leitor a tarefa de emolduração, de cada fala e de cada sujeito, no quadro geral de uma práxis global mais vasta no âmbito da organização educativa.

Para nos ajudar na compreensão do fenômeno hermenêutico como acontecimento vital e primordial à experiência da compreensão humana escolhemos um dos maiores expoentes da hermenêutica do século XX, Hans- George Gadamer, que na sua obra de maior impacto *Verdade e Método* (Wahrheit und Methode), de 1960, elabora uma filosofia propriamente hermenêutica tendo por objeto a natureza do fenômeno da compreensão. Desta feita, o exercício de compreensão surge, para o nosso autor, como um exercício de interpelação que desafia o intérprete a colocar entre parêntesis os seus pré-juízos ou pré-conceitos que funcionam como condições de partida ou pressupostos de modo a podermos fazer ouvir a voz que promana de cada coisa, o seu sentido originário, que importa trazer à fala. “Por isso os preconceitos de um indivíduo são, muito mais que os seus juízos, a realidade histórica do seu ser” (Gadamer, 1999, p.416). Daí a importância do colocar da questão – como distinguir os preconceitos legítimos de outros que não o são e que por isso devem ser superados pelo exercício crítico da razão? (Gadamer, 1999).

A essência da hermenêutica está, por conseguinte, na pergunta que inaugura toda experiência da compreensão. Se não passarmos pela inquirição jamais saberemos se algo é ou não é como acreditávamos que fosse. É a partir do chão onde os nossos olhos veem e os nossos pés pisam que devemos construir o referencial de inquirição relativamente à tradição. A radicalidade do perguntar, essencial à filosofia, remete-nos para a raiz das coisas, essa viagem implica confronto e conflito entre o intérprete e a coisa que se oferece à sua consciência, reconhecendo-se nesse conflito, por um lado, a proximidade e a mesmidade e, por outro, o distanciamento e a alteridade, entre o que há efetivamente de comum a quem partilha a tradição e o distanciamento que a própria coisa apresenta ao seu intérprete. Estes dois movimentos constitutivos da compreensão – a proximidade e o distanciamento – ilustram a exigência da ação investigativa em ciências sociais onde o sujeito investigador desenvolve interações frequentes com os diferentes atores e grupos profissionais, produtores e produtos culturais, aos quais é necessário prestar voz, mantendo, contudo, em aberto todo um conjunto plural de possibilidades interpretativas.

O milagre da compreensão consiste antes, no facto de que não é necessária a congenialidade para reconhecer o que é verdadeiramente significativo e o sentido originário de uma tradição. Somos, antes, capazes de nos abrir à pretensão excelsa de um texto e corresponder compreensivamente ao significado com o qual nos fala. (p.464)

A compreensão reclama, pois, uma ação prévia [uma pré -compreensão] a qual é prefigurada por uma tradição em que o intérprete vive, quer queiramos quer não, são os seus preconceitos que ditam o seu horizonte de questionamento e de interpretação. Assim, a experiência única da compreensão indicia um encontro do intérprete com a tradição, o outro distinto do eu, e que está disposto a dialogar com ele - outra pessoa, uma obra de arte ou com um texto (Gadamer, 2003, p. 13). Compreender implica confronto de ideias, juízos prévios num diálogo que se joga entre a mesmidade do eu e a alteridade do outro:

Quem quer compreender um texto, em princípio dispõe-se a deixar que ele diga alguma coisa por si. Por isso, uma consciência formada hermenêuticamente tem que se mostrar recetiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. Mas essa recetividade não pressupõe nem neutralidade com relação à coisa nem tão pouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes. O que importa é dar-se conta das próprias antecipações, para que o próprio texto possa apresentar-se na sua alteridade e obtenha, assim, a possibilidade de confrontar a sua verdade com as próprias opiniões prévias.

(Gadamer, 1999, p.405)

Desta forma, podemos afirmar que não há horizonte de interpretação e de compreensão sem pressupostos, o que nos remete para outra (im)possibilidade - a interpretação absolutamente correta e absolutamente regulada por uma metodologia científica - reafirmando a incongruência da produção de conhecimento universalmente válido, a partir de uma experiência particular e histórica que deve ser compreendida na qualidade de acontecimento histórico. É neste sentido que a palavra, o discurso, mas também a obra de arte são verdadeiros acontecimentos históricos, pois não se limitam a representar o mundo, eles apresentam o mundo à nossa consciência, e, nesta medida, possibilitam-nos encetar um diálogo com a tradição<sup>6</sup> através do exercício de interpretação que consiste no cruzamento e fusão de horizontes – autor e espetador – de modo a descobrir o que pode nela vir à fala pela compreensão, interpretação e aplicação da razão humana.

---

<sup>6</sup> Em Gadamer não existe oposição entre a tradição e a razão. A tradição é entendida como momento de liberdade, a tradição mais autêntica e venerável necessita de ser assumida e cultivada pela razão na história. Deste modo, a tradição é um gesto de conservação, um gesto de razão, de inquirição e de diálogo, tendo por base um horizonte histórico onde se joga e almeja a compreensão dos fenómenos.

Recordamos aqui a regra hermenêutica, segundo a qual temos de compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo (...) as partes que se determinam a partir do todo determinam, por sua vez, esse todo. O movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo. (Gadamer, 1999, p.436)

Gadamer caracteriza o círculo hermenêutico (1999, p. 13) nos seguintes termos: “é um círculo rico em conteúdo que reúne o intérprete e o seu texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento”. A par da circularidade da compreensão temos o movimento que a anima e a temporalidade que nela se inscreve, características definidoras do compreender enquanto agir e resgate criativo e produtivo da razão sobre a história, sobre os acontecimentos e seus autores, vencendo as barreiras do espaço e do tempo, reconhecendo nessa distância uma possibilidade positiva e não um abismo devorador e usurpador de sentidos. Deste modo, “a distância é a única que permite uma expressão completa do verdadeiro sentido que há numa coisa” (p.446).

A tarefa da hermenêutica consiste, no entender do autor suprarreferido, em tirar o texto da alienação, projetando-o no presente vivo através do diálogo com a tradição, cuja primeira realização é a pergunta e a resposta. Ora a pergunta marca a disponibilidade do intérprete para acolher o diferente / o outro/ para se colocar em causa, para aprender através e com o outro, rompendo o imediatismo em busca de um conhecimento/ *episteme* que supere a opinião ou *doxa*. É vital que o intérprete reconheça que não sabe [douta ignorância] e que pretenda compreender mais profundamente, isto é: que integre o texto no seu horizonte de interpretação e com ele experiencie a possibilidade de participar de um sentido comum. O compreender é menos uma ação resultante da subjetividade e mais uma ação invasiva e penetrante num acontecer da tradição, na qual o autor e o intérprete se fazem ouvir, se cruzam e se projetam, numa série de círculos hermenêuticos onde a parte é determinada pelo todo e o todo a parte. Assim, o encontro [intérprete e autor] deve facilitar o cruzamento de horizontes transformando-se, esse momento, num momento de revelação ontológica constitutivo da experiência do ser que é essencialmente linguagem. Este círculo não é de natureza formal, mas descreve a compreensão como a interpretação do movimento da tradição e do intérprete:

A antecipação de sentido, que guia a nossa compreensão do texto, não é um ato da subjetividade, já que se determina a partir da comunhão que nos une com a tradição. [...] O círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo metodológico, pois isso sim, descreve um momento estrutural ontológico da compreensão.

(Gadamer, 1999, p.440)

Compreender significa, assim, sentir-se entendido na coisa (Gadamer,1999), destacando-se o sentido de comunhão e de unidade que se conquistam através do confronto e diálogo com a tradição, num jogo nem sempre fácil, onde os preconceitos legítimos e verdadeiros e as opiniões prévias [pré-compreensão] são vitais para o acesso ao dito veiculado pela tradição e pela situação histórica do intérprete. Neste sentido, compreender uma tradição requer um horizonte histórico para nos podermos deslocar o que não significa “apartar o olhar de si mesmo” (Gadamer, 1999, p.455) mas levar-nos a nós mesmos até essa outra situação. Deste modo, podemos afirmar que existem condições facilitadoras da compreensão: deixarmo-nos interpelar de modo a mantermos aberto o horizonte de possibilidades de tal modo que a nossa subjetividade possa revelar a substancialidade que a determina, formarmos um horizonte de pré-compreensão baseado em preconceitos legítimos, capazes de nos viabilizar o confronto com o texto/ a obra de arte/ ou outro artefacto, de modo a fazermos sobressair o conjunto de questões e de temas que anunciam, provocando o aparecimento de novos horizontes de inquirição e de outras respostas possíveis. O conceito de horizonte “traduz o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto” (Gadamer, 1999, p.452). Deste modo, a pessoa que não tem um horizonte supervaloriza o imediato, aquele que o tem projeta-se nele, reconfigura-o permanentemente, recolocando-se perante a tradição. No entanto, importa destacar que o horizonte significativo que construímos e a partir do qual interpelamos, é sempre o nosso, é a concretização da compreensão e da interpretação a partir de um contexto – do vivido do conjunto de acontecimentos que convocam a tradição na história do ser - em que a ação de interpretar se justifica através da auto compreensão do sujeito que interpreta. Seja como for, a interpretação não surge como ação posterior à compreensão, pois compreender é sempre interpretar e portanto a interpretação é a forma explícita, visível, da compreensão (p.459). Assim sendo, para Gadamer a hermenêutica anuncia uma atitude do sujeito perante o mundo e a vida, uma *práxis* que se reveste de um caráter ético, estético, moral e político - compreendendo os outros compreendo-me, conhecendo os outros conheço-me. Deste modo, a ação interpretativa é também e sempre uma ação que nos enreda e compromete com os outros através da apropriação e recriação de horizontes de possibilidade de conhecimento e de interpretação. Na esteira de Gadamer a tarefa hermenêutica cumprirá o seu propósito quando o objeto de estudo e o sujeito intérprete deixarem de ser categorias ônticas separadas para se converterem em acontecimentos ou fenómenos históricos, eternamente explorados, revisitados e



comprometidos. Desta forma, a hermenêutica filosófica ensina-nos que o ser não pode ser compreendido na sua totalidade e que a hermenêutica é mais do que uma metodologia, sendo uma teoria geral da compreensão não podendo assim, existir por parte do intérprete uma pretensão de apropriação do sentido, da verdade ou da totalidade da interpretação. Gadamer, a partir dos contributos de Martin Heidegger do qual foi discípulo, inaugurou um novo paradigma, deixando a hermenêutica de ser um simples método das *ciências do espírito*, passando a consistir num modo ou processo de compreensão por meio da interpretação dentro da tradição. Desta feita, a objetividade almejada nas *ciências do espírito* pelo sujeito hermenêutico não é idêntica à que é visada pelo sujeito epistémico nas *ciências naturais*, aspirando as últimas a alcançar uma objetividade demonstrativa sobre princípios necessários, ao passo que as primeiras trabalham no plano concreto da *praxis* humana, na construção de um saber alicerçado em princípios contingentes e não demonstrativos. Heidegger (1889-1976) considera a tarefa da compreensão uma ação constitutiva do ser do homem, isto é, uma arte de revelar ou desvelar algo oculto, logo, uma tarefa inacabada que retrata a condição da existência humana na sua condição temporal e histórica.

## **2. O Paradigma metodológico – qualitativo, interpretativo e fenomenológico**

A palavra do método do grego μέθοδος significa caminho, ou seja, a(s) via(s) que temos de percorrer para obter determinados resultados, atendendo aos objetivos traçados e às questões de partida do investigador. A apresentação do método utilizado na pesquisa científica obriga o pesquisador a saber apresentar e descrever o conjunto de procedimentos e caminhos percorridos, mas também a saber explicar e fundamentar os motivos e as razões pelas quais escolheu esse método e não outro, essas técnicas e instrumentos e não outras, essa forma de os triangular e não outra. Ou seja, o modo de realização da investigação, tem de justificar e legitimar a utilização de um conjunto de procedimentos pois o método ajuda a recortar, delimitar e iluminar os campos de atuação trilhados pelo investigador e pelos seus pares. Como sabemos, há múltiplas formas de conceber e produzir conhecimento no âmbito das ciências sociais, entendemo-lo como construção humana, como um produto social e político, fruto do conjunto de relações intersubjetivas, contextualizadas, historicamente situadas, e que, por isso, lhe prestam um carácter multirracional e crítico, relativo e mutável, cultural e

histórico. No estudo e na análise dos sistemas complexos [experiências e vivências dos sujeitos nas organizações educativas] o propósito não é isolar determinantes causais que expliquem os fenómenos com base numa relação de causalidade direta em que as causas explicam os efeitos e estes são explicados pelas causas correspondentes, interessa, sim, interpretar e compreender os fenómenos a partir de uma causalidade sistémica (Guerra, 2014) onde a interação das variáveis em presença possibilita olhá-las, concomitantemente, como causas e como efeitos produto de uma ação e retroação de umas sobre as outras.

O recurso à análise de sistemas complexos (...) permite a passagem para um conceito de causalidade sistémica ligada a concepções mais interactivas da vida social ou à teoria dos sistemas. Esta teoria postula que não há determinantes causais entre variáveis, na medida em que a sua interação as coloca simultaneamente como causa e efeito dos dinamismos de umas e outras. (p.16).

Desta forma, procurámos, no curso da investigação, interpretar qualitativamente processos e captar os sentidos que os sujeitos atribuem ao conjunto de atividades sociais as quais vivenciaram e emprestaram intencionalidade e finalidade próprias, expressas nos modos de comunicação do seu agir e interagir. Prestámos ênfase aos modos de compreensão do mundo social, tal como é vivido, interpretado e sentido pelos sujeitos, desvinculando-nos de uma atitude explicativa e particularmente interessada em captar objetivamente os fenómenos na sua essência. Desta forma, reconfigurámos as categorias da verdade e da objetividade colocando no seu lugar as categorias da intersubjetividade e relatividade do conhecimento científico, que à luz do paradigma qualitativo, interpretativo e fenomenológico, prestam à ciência um rosto humano, dando conta da natureza processual e efémera da atividade cognitiva que não exclui, mas agrega, a dimensão do erro, da dúvida, afastando-nos do dogmatismo e prevenindo-nos do ceticismo. Aceitamos a fragilidade e vulnerabilidade do conhecimento científico, enquanto construção humana, e compreendemos que todos os esforços de apropriação da realidade nos aproximam de uma certa verdade e objetividade construídas em consonância e dissonância de olhares, sentires, saberes e fazeres, colocados em presença uns dos outros – sujeitos, objetos e contextos – que se oferecem pluralmente à nossa consciência, compreensão, análise e interpretação, num duplo e contínuo movimento - na qualidade de sujeitos e de objetos que se conhecem e dão a conhecer.

Com base nos pressupostos apresentados, optámos por utilizar na presente investigação pelo paradigma qualitativo, interpretativo e fenomenológico, atendendo a alguns aspetos:

- i) A natureza do objeto de estudo (vertente ontológica) - objeto múltiplo e polimórfico (complexidade)
- ii) A natureza das interações e diálogos estabelecidos entre o sujeito investigador, os atores e os contextos (vertente epistemológica da relação sujeito /objeto) e à exploração dos seus significados a partir das experiências dos sujeitos participantes;
- iii) À valorização da vertente interpretativa e compreensão dos fenómenos e dos processos e à a partir da dialética sujeito, objeto e meio;
- iv) Aos processos de recolha e tratamento dos dados e à apresentação e discussão dos resultados construídos (vertente metodológica)
- v) Às finalidades e aos objetivos que se pretendem alcançar com a investigação e ao modo de comunicar o conhecimento produzido ao longo do processo (vertente teleológica)

Atendendo aos aspetos mencionados, a análise qualitativa requer do investigador uma consciência apurada no reconhecimento do papel ativo e permanente das subjetividades em presença na construção de universos simbólicos que lhe possibilitam o acesso ao conhecimento dos fenómenos por aproximação, recorte e redução sem jamais perder de vista quer as partes quer o todo. Desta feita, consciência e objeto não são duas entidades separadas mas definem-se por correlação, mantendo originariamente os seus papéis - a consciência é sempre consciência de algo e dirige-se sempre a um objeto, transcendente a ela e diferente dela, e o objeto é sempre objeto para uma consciência, que dela se apropria pela capacidade de o representar imgeticamente e, com base nisso, criar conceitos ou ideias. Deste modo, fora desta relação, não nos é possível, nem concebível, construir conhecimento, pois perderíamos consciência e objeto.

Assinalamos o propósito de inquirir o significado dos fenómenos educativos na profusão de sentidos emergentes do contexto natural em que se inscrevem (Sacristán & Gómez, 1998), coadjuvados pelas categorias da análise hermenêutica - a compreensão e interpretação das falas e dos textos - pretendemos ter acesso à pluralidade de discursos, na qualidade de manifestações da linguagem como formas constitutivas dos modos de

existência dos sujeitos no mundo, articulando-as com as suas vivências, percepções e representações - expressas em múltiplos códigos que vinculam os atores ao chão e à casa onde moram.<sup>7</sup> Redimensionamos o espaço “casa” alocando-o aos contextos institucionais e às estruturas onde os professores trabalham - espaços vitais onde comunicam e se oferecem à compreensão, isto é, à consciência e ao conhecimento uns dos outros - na agregação definidora da identidade comum e na alteridade constituinte da diferença, num esforço de aproximação e de conversação que mais não é do que um exercício de linguagem e de interpretação, como salienta Gadamer (1999)

(...) o fenómeno hermenêutico mostra-se como um caso especial da relação geral entre pensar e falar, cuja enigmática intimidade motiva a ocultação da linguagem no pensamento. Assim como na conversação, a interpretação é um círculo fechado na dialética de pergunta e resposta. E uma verdadeira relação vital histórica, que se realiza no médium da linguagem e que também, no caso da interpretação de textos, podemos denominar de conversação. (p.567)

Recentramos os nossos esforços na análise fenomenológica e hermenêutica<sup>8</sup> dos discursos dos atores e dos contextos - por via da interpretação dos signos, sinais e falas dos sujeitos -, vertendo-os numa linguagem comum, decorrente da fusão de horizontes entre o intérprete e o texto, na construção conjunta de tecidos, ou seja, de horizontes linguísticos que nos possibilitem o acesso à interpretação e à compreensão, como refere Gadamer (1999):

(...) Porque todas as criações da humanidade, mesmo não linguísticas, pretendem ser entendidas desse modo, mas pela razão muito mais fundamental de que tudo o que é compreensível tem de ser acessível à compreensão e à interpretação. Para a compreensão vale o mesmo que para a linguagem. (p. 589)

No âmbito do paradigma qualitativo utilizámos de um conjunto de instrumentos e técnicas, com vista a alcançarmos o rigor e a credibilidade (Amado, 2014) exigidas ao longo do processo de recolha, análise dos dados e apresentação dos resultados.

No caso da investigação produzida com base no paradigma fenomenológico-interpretativo, mantém-se a necessidade de garantir a correção e exatidão dos dados (isto é, que o assunto foi cuidadosamente identificado e descrito), e a correção das interpretações. Contudo, neste caso, o que se procura garantir a credibilidade do processo e das conclusões, dada a

---

<sup>7</sup> A expressão utilizada tem o cunho Heideggeriano.

<sup>8</sup> Explicitamos um possível quadro epistemológico e metodológico de referência convocando o método hermenêutico e fenomenológico como o conjunto de procedimentos teóricos que nos conferem consistência e congruência na análise e interpretação das vozes dos atores. [Estudo de caso de natureza interpretativa]. Na investigação em curso analisaremos - de modo crítico e interpretativo - as representações e apropriações dos docentes face às modalidades de supervisão e de colaboração em uso nos territórios educativos e os seus contributos para o desenvolvimento profissional dos professores, visando a compreensão e a interpretação das ações e interações produzidas, bem como os significados que os sujeitos lhes atribuem nos contextos onde trabalham.

natureza dos instrumentos e a forte dependência de todo o processo relativamente à essência da interação estabelecida entre observador e observado e, ainda, dada a natureza dos objetivos deste tipo de investigação. Para que haja credibilidade é necessário que todo o processo se tenha desenrolado de forma credível, documentada e lógica. (p. 360-361)

O recurso às técnicas de análise documental, construção de um diário de campo, observação não participante, bem como a elaboração de protocolos e guiões de entrevistas, semiestruturadas, a realizar aos diferentes atores, possibilitou a posterior triangulação das fontes e dos discursos de modo a garantir a estabilidade e a coerência internas do estudo. Deste modo, com vista ao tratamento de todo o *corpus* foram empregues técnicas de análise de conteúdo e definidos critérios de classificação e categorização dos discursos dos atores que nos permitiram ordená-los, triangulá-los e conferir-lhes inteligibilidade e clareza, (Vala,2009) de modo a assegurarmos processos explícitos de inferência de conhecimentos (proposições teóricas), aquando da apresentação dos resultados.

Em síntese, a tomada de decisão face à adoção do paradigma qualitativo e do método interpretativo e fenomenológico radicou nos seguintes fundamentos: a natureza dos fenómenos estudados e a prevalência da subjetividade de que estão imbuídos; a importância das crenças pessoais, valores e ideologias na forma de atribuição de sentido, utilidade e pertinência ao que nos rodeia; a pluralidade de mundividências encontradas num contexto e a sua importância para a compreensão de como cada um as representa e como a comunidade as vive; No fundo a questão do método articula-se com a resposta às interrogações iniciais – o fenómeno em estudo exige da nossa parte um esforço de análise, clareza e compreensão face ao que já se sabe sobre ele? A experiência vivida, partilhada e disponibilizada por estas pessoas, em particular, neste território em particular, representa uma mais-valia como fonte que nos permite analisar e iluminar o fenómeno? Que particularidades e especificidades se encontram em presença e que nos podem ajudar a prestar à investigação novas leituras, interpretações e análises face ao tema e ao problema – supervisão e colaboração e os seus contributos para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores.

Reconhecemos que o principal intento da investigação foi o de contribuir para aumentar a lucidez (Barthes, 1987b) no que se refere à produção de conhecimento face às questões de partida e aos objetivos traçados, transformando os discursos e as experiências vividas e relatadas pelos participantes em conjuntos de proposições teóricas, expressas num relato único, onde se procurou apreender o sentido global, a

visão sistémica e holística, a partir dos contributos que cada uma das partes prestou para a construção da totalidade unificada de sentidos.

(...) a primeira é uma exigência de responsabilidade: é preciso que o trabalho aumente a lucidez, consiga desmascarar as implicações de um procedimento, os alibis de uma linguagem, constitua, em suma, uma crítica; o método é aqui inevitável, insubstituível (...); a segunda exigência é de ordem totalmente diferente: (...) é preciso, a dada altura, virarmo-nos contra o Método, ou pelo menos tratá-lo sem privilégio fundador, como uma das vozes do plural, como uma visão (...).

(Barthes, 1987b, p. 271)

Salientamos o sentido de responsabilidade e de respeito para com todos e cada um dos participantes no estudo, alargando este sentir a toda a comunidade académica que igualmente se dedica à investigação de temas e problemas no âmbito das ciências da educação. Cremos ter tornado explícito, na presente etapa do nosso trabalho, a natureza do método a utilizar na pesquisa, bem como o conjunto de procedimentos que por meio dele pretendemos desenvolver face à análise, compreensão e a interpretação de um conjunto circunscrito e situado de fenómenos que delimita o campo de análise face ao nosso objeto de estudo.

## **2.1 Questões e objetivos da investigação**

Reescrevemos a questão de partida: - Que modalidades de supervisão e de colaboração se encontram em uso nas estruturas intermédias (departamentos, grupos e conselhos de turma) e como contribuem para o desenvolvimento das práticas profissionais dos docentes?

Nível I (meso sistémico) relativo à esfera da (des) articulação entre o projeto educativo e o plano plurianual de melhoria. A este nível procuramos interpretar e compreender a (des) articulação entre as áreas de intervenção assinaladas no projeto educativo e o conjunto de ações/medidas/projetos concebidos localmente em resposta à sinalização efetuada

- i) Que áreas de melhoria da ação educativa se encontram em evidência no documento orientador da ação coletiva - Projeto Educativo do Agrupamento - e como se articulam com o programa de ações presentes no Plano de melhoria para a sua concretização?

- ii) Que modalidades de supervisão e de colaboração se encontram em evidência nos documentos estratégicos e como se articulam com os projetos necessários para a sua execução?

Nível II (meso analítico) Relativo às representações e apropriações pelos atores e pelas estruturas - departamentos, grupos e conselhos de turma -, das modalidades de supervisão e colaboração em uso e os seus contributos para o desenvolvimento de processos internos de liderança, emergência de saberes profissionais, culturas de colaboração, preparação e (re) orientação das práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional dos professores.

- iii) Qual a genealogia do projeto - Supervisão Colaborativa entre pares - e como foi implementado no território educativo?
- iv) Que representações têm os professores do binómio supervisão e colaboração e como inscrevem ambas as ações nos modos de organização do trabalho na escola nas diferentes estruturas intermédias?
- v) Como desenvolvem os professores processos de liderança pedagógica com vista à operacionalização do projeto - de supervisão entre pares - nas estruturas intermédias – departamentos, grupos e conselhos de turma?
- vi) Como contribuem os processos de supervisão e de colaboração para a mobilização de saberes profissionais, emergência de culturas de colaboração locais e para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores?
- vii) Que potencialidades e constrangimentos associam os professores à implementação de diferentes modalidades de supervisão colaborativa consubstanciadas nos projetos e nas ações de melhoria em que intervêm e nas quais trabalham em equipa?

### **Os objetivos da investigação:**

A par das questões de investigação, anteriormente sinalizadas, existe um objetivo que nos orienta e ilumina o caminho no âmbito das questões sumariadas:

#### **Objetivo geral do estudo**

- i) Analisar as **modalidades de supervisão e de colaboração** em uso nas estruturas intermédias e os seus **contributos para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores**.

#### **Objetivos específicos:**

- ii) Compreender a articulação entre os eixos de intervenção estratégica constantes no projeto Educativo do Agrupamento e as ações de melhoria necessárias à sua operacionalização;
- i) Compreender a matriz pedagógica e axiológica do projeto [supervisão colaborativa entre pares] a partir do conjunto de variáveis em presença aquando da sua implementação – alianças, compromissos, tensões e desafios associados;
- iii) Identificar as conceções de supervisão e de colaboração subjacentes aos discursos e às práticas dos professores a partir das suas condições de trabalho nos departamentos, grupos e conselhos de turma;
- iv) Compreender como os processos de liderança pedagógica contribuem para a implementação de modalidades de supervisão colaborativa nas diferentes estruturas – departamentos, grupos e conselhos de turma;
- v) Analisar os contributos das modalidades de supervisão e colaboração em uso para a mobilização de saberes profissionais, consolidação de culturas de colaboração e desenvolvimento das práticas profissionais dos professores



- vi) Explorar potencialidades e limitações, desafios e oportunidades, subjacentes aos modelos de supervisão e de colaboração em uso no território educativo;

## **2.2 O desenho da investigação: estudo de caso**

A função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação. É suposto que haja descrição densa, compreensão experiencial e realidades múltiplas nos estudos de caso de carácter qualitativo.

(Stacke, 2016, p.58)

O desenho da investigação configura o estudo de caso desenvolvido num Agrupamento de escolas com terceiro ciclo situado no distrito de Setúbal. O território educativo e as suas singularidades políticas e organizacionais permitiram aprofundar o conhecimento e a compreensão das lógicas de supervisão e de colaboração em uso, presentes na organização do trabalho dos professores, como coadjuvantes na preparação das práticas letivas, na sua capacitação para a resolução de problemas, melhoria e desenvolvimento das suas práticas profissionais. Os pressupostos epistemológicos do estudo de caso surgem alinhados com a perspetiva interpretativa, compreensiva, social e crítica, aplicada ao estudo de fenómenos sociais complexos, contextualizados no espaço e no tempo, enfatizando-se a sua visão holística e sistémica. Para Ponte (2006):

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (p. 2)

O seu propósito não é, pois, a comprovação, testagem de hipóteses, verificação ou falsificação das mesmas, uma vez que não se atende à necessidade de produção de enunciados científicos gerais (leis objetivas, universais que explicam a regularidade dos fenómenos). O estudo de caso interpretativo e descritivo é empírico e situado, ajustado e alinhado com o problema de partida e os objetivos traçados para a investigação, levando em consideração as experiências e vivências dos participantes e do investigador, e disponibilizando múltiplas técnicas e instrumentos que permitem conferir consistência, validade e o rigor ao conjunto de inferências que se pretendem produzir. As perspetivas

existencialistas e construtivistas reconciliam-se no estudo de caso na medida em que se trata de estudar empiricamente e em profundidade um determinado fenómeno ou entidade no seu contexto real tirando partido de múltiplas fontes (Ponte, 2006, p.7). O cruzamento de várias fontes permite extrair múltiplas evidências, garantindo ao investigador a análise e a descrição do caso de forma sistemática, estruturada e completa. Pretende-se, pois, a preservação da sua compreensão atendendo à globalidade e singularidade do caso (Stacke,2016) possibilitando a captação da sua unidade na profusão e complexidade de sentidos que o habitam. Contudo, a visão holística reclama não o estudo do caso na sua totalidade, mas uma vez selecionado o objeto de estudo, que este possa ser observado de vários ângulos e perspetivas na sua natureza plural e dinâmica (Amado, 2014, p.125).

Este tipo de abordagem [estudo de caso] adapta-se à investigação em educação na medida em que permite coadjuvar os investigadores na procura respostas para o como e o porquê da manifestação de um dado fenómeno apreendendo a sua dinâmica (Yin, 2003) e quando o objetivo é descrever ou analisar profunda e globalmente.

Para Ponte (2006, p.19), existem alguns critérios que ditam, por assim dizer, a qualidade de um estudo de caso: a correta delimitação do objeto de estudo; a clarificação dos aspetos essenciais, únicos e singulares, que caracterizam o caso e o facto de o seu estudo acrescentar conhecimento ao já disponível e poder dialogar com ele. Daí o esforço que o investigador deve empreender na construção e robustez do quadro teórico e metodológico da investigação e na seleção e cruzamento de técnicas e instrumentos de modo a garantir a possibilidade de estabelecer inferências válidas a partir do desenho de investigação traçado. (Ponte, 2006, p.20).

Desta feita, os estudos de caso, segundo Ludke e André (1986,p.18-20) têm características específicas:

- i) Visam a descoberta
- ii) Enfatizam a importância e a interpretação do contexto
- iii) Retratam a realidade de forma profunda e completa
- iv) Utilizam uma variedade de fontes e informação e de técnicas que permitem ampliar em muito o alcance metodológico
- v) Possibilitam generalizações naturalistas e ecológicas não transferíveis mas replicáveis no mesmo contexto por outro (s) investigador (es)

- vi) Permitem a exploração e apresentação de pontos de vista distintos e conflitantes

Ao estudarmos os modos como os professores se apropriam, interpretam e prestam sentido às diferentes modalidades de supervisão e colaboração e as incorporam na organização do seu trabalho, nas diferentes estruturas intermédias, pretendemos enfatizar os motivos, razões e intenções subjacentes aos seus modos de agir. Desta forma, necessitámos de compreender o valor que a ação, ou conjunto de ações, socialmente contextualizadas, (Carr & Kemmis, 1995) têm para os seus autores e nos contextos onde trabalham. A partir da análise das suas perceções, representações, experiencias e vivências, procurámos o sentir particular, irrepetível e único, colocando-o em diálogo com os sentires de outros membros da comunidade, na procura de agregação e unificação do que é comum e diferente, do como e do porquê, que nos permitirá atribuir expressão às lógicas individuais e grupais de atuação que os professores desenvolvem em zonas distintas da organização educativa. Desta forma valorizamos as conceções subjetivas dos sujeitos que ativamente participam daquela realidade social, na procura de sentidos (Cohen & Manion, 1981) que nos ajudassem a interpretar e compreender uma ordem específica de ações legitimadoras de um modo de fazer comum. A apreensão desses significados requer um processo de retrospeção, análise e reflexão, presente no desenrolar das entrevistas, por exemplo, quando os professores justificam os fundamentos das suas práticas e os saberes que as legitimam. Algumas das limitações deste tipo de investigação interpretativa acentuam o facto do significado das situações, ações poder ser facilmente transmutado, em virtude de circunstâncias várias, nomeadamente da estratégia e capacidade de persuasão e, a um nível mais geral, a sua dependência de causas históricas e sociais. Outras críticas centram-se no facto de o conhecimento produzido pelos sujeitos ser sempre parcelar e situado, não admitindo a partilha universal (Cohen & Manion, 1981, 2007; Carr & Kemmis, 1995).

Nesta investigação a abordagem interpretativa foi estimulante pela possibilidade que nos ofereceu de valorizarmos os significados e as interpretações dos professores a propósito das modalidades da supervisão e da colaboração, em uso nas estruturas intermédias, e os seus contributos para o seu desenvolvimento profissional. Foi igualmente desafiante compreender a diversidade ecológica de representações, relatos e experiencias dos atores, relativas à supervisão e à colaboração, possibilitando-nos conhecer a diversidade de experiências dos intervenientes e apreender com eles a

complexidade da teia que percorre o conjunto de interações humanas no contexto educacional.

Explicitamos, de seguida, cada uma das etapas do processo de investigação que teve o seu início no ano letivo de 2016 /17, ano em que tomámos contacto com o projeto desenvolvido no agrupamento de escolas [*Supervisão Colaborativa entre pares*] por via da diretora do agrupamento e da professora que o coordena, as quais se disponibilizaram a prestar à investigadora informações sobre o seu modo de implementação e as vicissitudes do mesmo ao longo dos primeiros anos de vida. Em paralelo e de modo a garantirmos uma maior proximidade aos atores e aos contextos, solicitámos a ambas a assistência a três sessões da formação interna [frequentada predominantemente por docentes do agrupamento de escolas] de modo a tomarmos contacto com as apropriações dos professores envolvidos relativamente à supervisão colaborativa e de como representam este projeto de escola. De sublinhar que esta ação de formação interna é disponibilizada anualmente pelo agrupamento e aberta aos docentes que entendam frequentá-la, capacitando-se para a estruturação dos processos de observação da prática letiva, construção de registos de observação e desenvolvimento de contextos de reflexão conjunta sobre a prática.

A presença e o acompanhamento das três sessões possibilitaram-nos a recolha de um conjunto de informações que foram por nós incorporadas, sob a forma de notas, no diário de campo. O nosso propósito, ao observar mas não participar nem intervir no cenário em questão, foi o de colher elementos que nos permitissem (re) construir o desenho da investigação, reformular, reorientar questões e objetivos do estudo e aproximar-nos dos participantes. De salientar que ao longo deste mesmo ano foram várias as oportunidades que tivemos de, informalmente, trocar impressões com a diretora do agrupamento e com a coordenadora do projeto sobre a natureza, objetivos e finalidades associadas à sua implementação, ajudando-nos este facto a conhecer e a compreender o conjunto de perceções e de representações que as mesmas possuíam a seu respeito. Na sequência das conversações mantidas e a propósito da (des) articulação entre a ordem do discursos e a ordem documental, considerámos importante realizar uma primeira análise relativamente aos documentos identitários do agrupamento - o projeto educativo, o plano de melhoria e o último relatório da avaliação externa - para assim cruzar a ordem do discurso institucional e a ordem da ação social, pedagógica e

curricular, na perspetiva da ação concertada entre a liderança de topo e as lideranças intermédias.

No ano letivo seguinte, 2017/18, voltámos a solicitar a frequência da ação, que nos foi concedida, observando o mesmo número de sessões e encontrando outros professores do agrupamento de escolas, outras perceções e representações da supervisão e da colaboração, outras necessidades, desejos, desafios e constrangimentos, face ao desenvolvimento do projeto no agrupamento. O voltar a “mergulhar” naquele contexto, agora reconfigurado pela presença de outros atores, possibilitou-nos uma visão mais sistémica do projeto, nomeadamente no que se refere aos modos, muito distintos e plurais, de entender a utilidade e a pertinência da observação colaborativa das práticas de ensino. Visíveis, também, nos discursos dos professores, nos compromissos e tensões relativamente aos modos de operacionalização desta ação de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, sinalizando-se as potencialidades e constrangimentos da medida que abrangia todos os professores e educadores. Este estado de coisas, veres e sentires, despertou em nós uma enorme curiosidade pelo entendimento das razões que levavam uns a mostrar-se mais céticos e descrentes e outros menos dogmáticos e voluntariosos. Assim, fomos construindo o nosso diário e consolidando a par e passo o desenho que podíamos atribuir à investigação, claramente situada no paradigma qualitativo, interpretativo e fenomenológico. Antes do final da frequência deste segundo ciclo de formação reanalisámos cada um dos documentos estruturantes da vida do Agrupamento, o que nos serviu para compreender as opções estratégicas delineadas, reconfigurando a importância do projeto na organização (já o tínhamos feito, de modo menos analítico e rigoroso, quando optámos por realizar o estudo neste território e encetámos conversações com a diretora e a coordenadora do projeto). No mesmo período delineámos o conjunto de participantes a integrar no estudo e estruturámos os respetivos guiões para as entrevistas, informando cada participante dos objetivos e as questões do estudo e, assim, obtendo o seu consentimento informado. Antes da conclusão do ano letivo, no período compreendido entre abril e julho, realizámos as quinze entrevistas.

No ano letivo de 2018/19 procedemos à transcrição de todas as entrevistas realizadas, validámos as informações colhidas e analisámos o seu conteúdo, em paralelo com este modo de atuação, estabelecemos um quadro de categorização e de codificação dos discursos e justificámos a utilização de cada um dos instrumentos, colocando-os em diálogo. Esta tarefa foi bastante morosa e árdua pois inscrevemos no nosso horizonte de

escrita duas imagens sugestivas e ajustáveis ao trabalho do analista - a imagem do tecelão e a do hermeneuta - e usámo-las para destacar o esforço de compreensão e de clarificação que pretendemos produzir face ao conjunto de fios e de tecidos que percorrem os discursos dos atores, os quais podem ser lidos na qualidade de experiências, vivências, crenças, ritos e cerimoniais que habitam os contextos e que se expressam nas mais variadas modalidades textuais. Desafiámos o gesto de trabalhar as falas e as significações, explícitas e implícitas, procurando conhecer o que está junto ou separado delas - das palavras, dos signos, dos significantes e dos significados -, reconfigurando o trabalho do hermeneuta, na demanda incompleta de construção da totalidade de sentidos que escapam à apropriação local e finita, no curso do espaço e do tempo de que dispúnhamos. Finda a tarefa apresentámos as principais conclusões do estudo por cada um dos tópicos de análise categorial seleccionados e realizámos, por assim dizer, as primeiras inferências, colocando-as em diálogo com o quadro teórico e conceptual escolhido para a investigação de modo a imprimir sustentabilidade, coerência interna e rigor à investigação.

O ano letivo de 2019/20 foi o período destinado à redação e conclusão da tese e, por isso, revisitámos todas as etapas percorridas, aferindo a sua articulação conjunta.

## 2.3 Esquematização das etapas da investigação

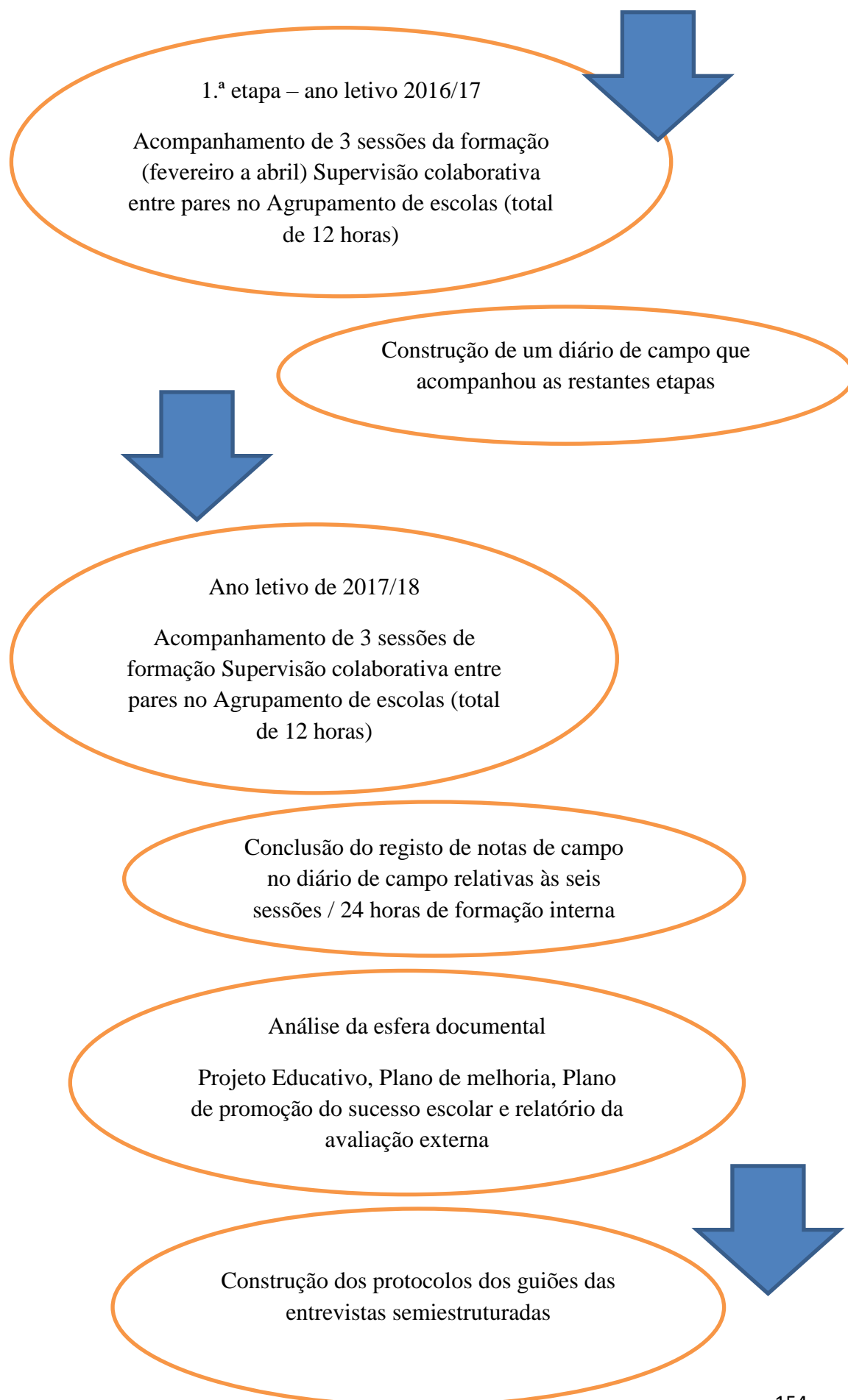




Figura 12: Esquematização das etapas da investigação



### **3. Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados**

#### **3.1. A Observação naturalista não participante**

A observação não participante em seis sessões de formação interna, ao longo do biénio, 2016-2018, no quadro da continuidade e sustentabilidade da implementação do projeto de supervisão entre pares, no Agrupamento de escolas, permitiu-nos a recolha de informação, consubstanciada num diário de campo, representativo de dilemas e tensões registadas face a decisões tomadas pela liderança de topo em articulação com coordenadora do projeto (formadora interna) que permitiram à investigadora compreender as “dinâmicas de convergência, confronto e negociação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.130), face aos modos de representação do projeto e suas implicações nas lógicas de organização de trabalho dos professores, assim como as diversas perspetivas dos atores em presença sobre a sua pertinência e utilidade. Deste modo, a observação contínua e regular despoletou a concepção de instrumentos facilitadores da recolha dos dados, para a sua posterior análise, sob a forma de notas de campo:

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos (...)

Bogdan e Bicken (1994, p.150- 151)

Esta técnica revestiu-se de grande utilidade na medida em que permitiu a preparação e a elaboração de outro tipo de instrumentos, nomeadamente - a formulação de guiões de entrevista - . Assim, este registo de observação possibilitou-nos o acesso a informações internas da vida dos grupos que não seriam facilmente recolhidas a partir de outras técnicas, bem como o aprofundar do conhecimento do contexto e “agarrar” determinados acontecimentos em primeira mão (Merrian, 2001). Enquanto observadores não participantes, não intervenientes diretamente no ambiente, registámos as informações no diário campo, conscientes da centralidade do nosso papel nessa seleção e recolha, bem como na construção do conhecimento sobre o como e o porquê, face aos modos de atuação das pessoas e a dominância das suas convicções, crenças e ideologias, no seu modo de ser no mundo. A mesma dinâmica se processa na construção do saber científico, quase sempre contaminado pelo senso comum, como atestam (Silva & Pinto, 2009):

As ciências contêm sempre elementos ideológicos mais ou menos explícitos, repousam sobre certas pressuposições de valor. Ideologias e saberes práticos não são teorias pré-científicas, que o progresso científico se encarregaria de eliminar e em relação as quais os especialistas pudessem estabelecer fronteiras intransponíveis - são, antes, formas de racionalização do mundo, formas de classificar os factos , as pessoas e os objectos,, instrumentos de coesão e de tensão social, e aí radica precisamente a sua eficácia. (p.51)

Reiteramos com Silva e Pinto (2009) a centralidade do nosso papel na qualidade de investigadora:

Numa coisa os investigadores que praticam a pesquisa de terreno parecem estar de acordo: o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador. O que é que o investigador faz no terreno? Observa os locais, os objectos e os símbolos, observa as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interacções verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer , observa as situações, os ritmos e os acontecimentos. Participa de uma maneira, ou doutra, no quotidiano desses contextos e dessas pessoas . (p.132)

A presença regular em sessões de formação interna possibilitou-nos a observação de comportamentos e formas de interagir, pautadas por interesses pessoais e institucionais, culturas de trabalho individuais e de grupo, estratégias de liderança, jogos de poder e dominância, constituindo-se esses espaços como lugares de discussão e análise face ao conjunto de potencialidades e constrangimentos, sentidos pelos professores, relativamente à implementação de processos de *Supervisão Colaborativa entre pares*. As sessões de formação interna realizadas no biénio 2016/2017 e 2017/2018 foram orientadas por uma professora do quadro do agrupamento de escolas que coordena o referido projeto, sendo que cada sessão contou, também, com a participação de 15 docentes e com o apoio de uma professora do Instituto de Educação que acompanhou o projeto ao longo do seu desenvolvimento.

1.ª sessão	18.02.2017
2.ª sessão	18.03.2017
3.ª sessão	20.04.2017
4.ª sessão	17.02.2018
5.ª sessão	17.03.2018
6.ª sessão	28.04.2018

Quadro 4: Cronograma das sessões de formação

Cada sessão de formação, contou com a duração aproximada de quatro horas, sendo que na [1.<sup>a</sup> sessão] a formadora recentrou a problemática da supervisão colaborativa no atual discurso político e educativo, sinalizou as potencialidades associadas a esta estratégia formativa e desafiou os pares a estruturarem o processo de modo cumprirem o ciclo supervisivo. Foram explicadas as diferentes fases do processo [pré-observação, observação e pós-observação] enquadradas no modelo da supervisão clínica, facilitando, desta forma, a sua apropriação concetual. Ao longo do processo a formadora subtraiu ao registo da supervisão colaborativa e formativa a verticalidade e a hierarquia presentes na supervisão avaliativa de modo a poder sustentar esta ação na qualidade de recurso estratégico ao serviço da melhoria das práticas profissionais e da resolução de problemas. Explorou, também, com os formandos modalidades de registo de observação, mais abertas e /ou mais fechadas, mais diretivas e/ou menos, ajustadas aos focos desenhados para a observação, também de acordo com o disponibilizado na literatura face ao tema. Deste modo, os docentes foram coadjuvados e incentivados a realizar o processo, calendarizando os momentos de observação de acordo com a disponibilidade de cada par e definindo o (s) foco (s) a observar.

No final de cada ciclo de observação cada par teve de realizar um momento de reflexão conjunta no sentido de sinalizarem áreas de melhoria e delinear estratégias para ao ciclo seguinte. Nas sessões seguintes [2.<sup>o</sup> e 3.<sup>a</sup> sessões] os pares partilharam as suas experiências com os restantes e colocaram dúvidas e questões relativamente aos processos a desenvolver futuramente de modo a esbaterem as suas dúvidas. Na sessão final de cada ano os professores assinalaram potencialidades e constrangimentos sentidos ao longo da implementação deste processo.

Tivemos, pois, ao longo da nossa presença nas múltiplas sessões, oportunidade de recolher in loco as perceções e as representações dos sujeitos que protagonizaram esta experiência, muito por via dos diálogos que encetaram face ao conjunto de aspetos [potencialidades e constrangimentos] que a questão da supervisão entre pares encerra.

No que diz respeito às eventuais limitações deste tipo de observação naturalista e não participante elas esbatem-se através de um exercício de triangulação das técnicas e dos instrumentos, garantindo-nos uma interpretação credível do fenómeno em estudo (Merriam, 2001).

### 3.2. A entrevista semiestruturada

A opção pela técnica da entrevista semiestruturada justificou-se atendendo à necessidade de estabelecer um contacto mais próximo e informal, menos vertical e hierárquico, com os entrevistados, com o propósito de recolher representações e crenças que os participantes têm em relação às modalidades de supervisão e de colaboração em uso no território onde se encontram, garantindo-lhes um espaço de análise e de aprofundamento das questões que fosse, também ele, facilitador da obtenção da informação. Deste modo, o guião da entrevista semiestruturada foi concebido de modo a integrar questões com amplitudes de resposta diferenciadas, mais abertas e mais fechadas, possibilitando aos diferentes atores educativos, segundo as zonas de maior conforto, gerir os níveis de aprofundamento a prestar a cada domínio. As questões angulares do estudo foram complementadas com subquestões mais específicas de maior profundidade usando para tal a *técnica do funil* (Cohen & Manion, 1994; 2007).

A escolha pela utilização da técnica da entrevista teve também por referência a natureza das questões de investigação e o enquadramento do estudo no paradigma qualitativo e interpretativo, centrado na análise dos sentidos dos discursos e na categorização do (s) significado (s) que os sujeitos atribuem ao que se passa à sua volta, à permeabilidade e adaptabilidade das falas aos contextos, vividos e pensados, através de múltiplas linguagens.

Se a linguagem engendra mundificações horizontais, então compreende-se no mundo, não como objecto ou simples enquadramento físico, mas como perspectiva e recinto, como nó multi-relacional (da experiência vivida, que todos conhecemos e tentamos trazer à palavra). E compreender-se no mundo é compreender-se com os outros, no meio de tradições, no urdume e na conjura de toda a espécie de preconceitos; é compreender os outros (moralmente, e não de modo lógico) – a tarefa humana mais difícil, sobretudo no mundo monológico em que vivemos. (Mourão, 2003, p.68)

Como sabemos, a investigação interpretativa coloca o foco no eixo antropológico: “no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 119). Dai que inscrevêssemos a técnica da entrevista semiestruturada no mapa metodológico:

O termo entrevista parcialmente padronizada aplica-se ainda a uma opção respeitante ao processo da entrevista – procurar introduzir certos temas do guião e ficar, ao mesmo tempo, aberto ao modo de o entrevistado discorrer sobre esses temas, ou outros importantes para ele. (Flick, 2013, p. 94)

Deste modo, as entrevistas permitem-nos colocar em evidência os horizontes de confluência e de disforia entre os conceitos produzidos nos discursos dos atores e as práticas desenvolvidas no quotidiano, nas estruturas e contextos onde trabalham, a articulação forte ou débil entre a ordem presente e a ordem futura - expressa no desejo e na vontade em implementar e sustentar ações que valorizem e qualifiquem as suas práticas e contribuam para o seu desenvolvimento profissional -, bem como os obstáculos que têm de superar e incorporar, num quadro alargado de responsabilidades e saberes partilhados.

Porém uma visão sistémica deverá fazer parte da caixa de ferramentas do professor caso este deseje contribuir para os processos de inovação que decorrem na escola. (...) Estes agentes de mudança têm que ser empreendedores, têm que focar-se no desenvolvimento colaborativo do conhecimento partilhado nas comunidades aprendentes e têm que dominar uma perspectiva sistémica que lhes permita transformar novos conhecimentos em estratégias de ensino eficazes e implementá-las no currículo da escola. (Snoek, 2008, p.76)

Em síntese, devolveremos a palavra aos professores, às suas inquietações, anseios e desejos, respeitando a sua individualidade, singularidade e vontade própria, assumindo a matriz ética e deontológica que nos vincula uns perante os outros em sinal de respeito mútuo cumprindo com os objetivos, princípios e as orientações presentes na carta de ética para a investigação em educação e formação.

O ensino implica trabalhar de forma consistente no desenvolvimento e manutenção de relações de tal forma que as interpretações e ações sejam (pelo menos) de sinceridade, confiança, honestidade, compromisso e que a credibilidade surja, continuamente, na construção de relações interpessoais. (Loughran, 2009, p.29)

Esta é a orientação e o rumo que pretendemos atribuir à presente e futura investigação, contribuindo para a “credibilidade e a confiança pública na produção científica.” (Carta de ética, p. 9153)

### **3.3. Estrutura dos guiões das entrevistas**

Sinalizamos nos guiões das entrevistas (ver anexo 2 e anexo 3) vários domínios de categorização e de organização do discurso – políticas educativas locais e liderança -, no que se refere ao primeiro domínio da construção da esfera documental dos projetos e

planos [PEA, PPM; PNPSE] e a sua articulação com a visão, missão e liderança do território educativo. Pretendíamos conhecer as grandes opções de política educativa local que se consubstanciavam nos documentos estratégicos de modo a poder interpretar e compreender a gramática escolar que enquadra a moldura do trabalho docente nas diferentes estruturas educativas.

Um segundo domínio que dizia respeito às políticas supervisivas existentes no território, ou melhor, à herança supervisiva e colaborativa no território, [contexto passado e recente], em particular, ao modo de implementação do projeto no agrupamento, oportunidades e desafios encontrados. Aqui, também procurámos explorar as representações de supervisão e de colaboração, em uso nas estruturas intermédias, e o papel que as lideranças pedagógicas possuem na implementação [organização/ implementação /monitorização] de processos de supervisão e de colaboração nas estruturas que lideram [conselhos de turma, grupos e departamentos].

O terceiro domínio do nosso guião incidia sobre a operacionalização das ações, pretendíamos saber como se implementam, os processos de supervisão colaborativa nas diferentes estruturas [grupos, departamentos e conselhos de turma] quais os saberes profissionais que emergem dessas ações e como é que as práticas de supervisão colaborativa contribuem para o desenvolvimento das práticas profissionais dos professores, contribuindo para a criação de culturas de colaboração locais.

Por último, o quarto domínio do guião incidia sobre as potencialidades e os constrangimentos associados à implementação de processos de supervisão colaborativa no território. Desta feita, o nosso intuito foi o de explorar o leque de possibilidades agregadas às respetivas ações de modo a poder cruzar e triangular as representações, dos atores e reportá-las / ancorá-las ao contexto de onde emergem como categoria justificativa e explicativa dos modos de pensar e de agir.

### **3.4. O diário de campo**

O diário de campo foi por nós entendido como um instrumento reflexivo, um espaço onde recolhemos e compilamos informação e que nos permitiu salvar as vivências e as perceções dos atores dos efeitos de distorção que, com o tempo, a memória pode introduzir. O facto de termos optado por estarmos imersos no território alvo do estudo em etapas distintas [dois ciclos de formação interna] e em presença de dois grupos de docentes deu-nos a possibilidade de descrever e comentar reflexivamente múltiplas

formas de entender os processos em análise, no que se refere à implementação de processos estruturados de supervisão entre pares no território educativo. Desta feita, captámos um conjunto de preocupações, problemas, questões e dilemas, colocados pelos professores, decorrentes das suas experiências de ensino, das suas formas de entender e atribuir significados aos processos supervisivos e colaborativos e de os integrar na sua atividade profissional. O acesso aos diferentes discursos e práticas sobre a supervisão e a colaboração, apresentados em grande grupo, possibilitou-nos a interpretação, compreensão e análise de uma globalidade de sentires, expressos em experiências e vivências pessoais e profissionais, garantindo-nos a realização de diferentes aprendizagens pelo que nos foi dado ver e ouvir. Sublinhamos a informalidade e a espontaneidade, presente nos discursos / falas dos professores, através das quais expressaram a sua forma de estar e sentir o ensino, a forma de programação, gestão e avaliação dos processos de aprendizagem, o modo como concebem o trabalho em colaboração com os seus pares, como entendem e como se posicionam face às decisões de escola, mas também às decisões da tutela. Toda esta diversidade de entendimentos foi captada, filtrada e inscrita por nós no diário de campo, pelo que, as notas aí gravadas decorrem de todo o processo de observação não participante que nos foi particularmente útil para colocar em perspetiva valores, convicções e tensões, face ao modo de (re) apropriação do projeto pelos atores no território educativo.

Esta forma de anotar e descrever com regularidade e densidade contribuiu para aclarar o nosso entendimento face às questões e objetivos que tínhamos traçado para a investigação e em conjunto com os aqueles que estão dentro do processo. Desta forma, as notas de campo contemplaram, fundamentalmente, dados de natureza descritiva e reflexiva (Bodgan & Bicken, 1994). Os primeiros reportaram-se a conversas informais, entre os participantes no estudo e a investigadora, colhidos num registo de maior informalidade e que, por essa via, expressam intenções, desejos, volições nem sempre alinhados com o discurso produzido em contexto de entrevista semiestruturada, o que nos deixa espaços abertos para a reflexão sobre o conjunto de possibilidades e de (dis) funcionalidades que podemos inscrever entre o que pensam e como agem organizacionalmente, o que almejam e o que efetivamente têm ao seu dispor, por exemplo. O segundo tipo de dados, de natureza mais reflexiva, contempla, por um lado, o que a investigadora experienciou, por outro, o que lhe foi dado pensar no curso da recolha de dados. Neste sentido, as notas de campo, consubstanciadas no diário de campo, resultaram de um processo de observação naturalista e funcionaram como

auxiliares metodológicos, de natureza empírica, ajudando-nos a iluminar e a direcionar, em parte, a estratégia de investigação, mas também a compreender e a interpretar silêncios, hesitações e interpelações formuladas com o intuito de responder ao quê, ao como e ao porquê da implementação de determinadas opções políticas e pedagógicas presentes no agrupamento de escolas. A observação permitiu-nos e imersão e a compreensão do “mundo social” em que se desenvolvem as interações entre os professores, protagonistas da ação, que coabitam em contextos organizacionais plurais – diferentes escolas que constituem o agrupamento – vinculados a um projeto educativo comum. A dominância da observação, leia-se, mais ou menos ativa, foi dada em função do nível de envolvimento pretendido do investigador (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990) com o (s) seu (s) objeto (s) de estudo. De referir que o primeiro ciclo de observação das três sessões de formação decorreu ao longo do ano letivo de 2016/17/ e contribuiu para aprimorar a estratégia de intervenção e de aproximação ao território, prevendo a investigadora alguns desafios e riscos, apresentados em contexto de formação pelos professores, expressos em discurso direto através de palavras de adesão e discordância face às grandes opções de política educativa do Agrupamento de escolas.

Na fase de tratamento e triangulação das fontes de informação as notas de campo foram alvo da nossa atenção e análise com o objetivo de, a partir do *corpus* de análise, definirmos também algumas categorias que nos permitissem (teórica e concetualmente) interpretar e analisar as múltiplas formas de representar a esfera documental e os modos de ação e de concertação encontrados aquando da conceção, implementação e avaliação dos documentos guia – Projeto Educativo, Plano de Melhoria e Plano de promoção do sucesso escolar -.

Os resultados obtidos com a análise das referidas notas revelaram-se vitais para a posterior triangulação da informação proveniente da aplicação de outros instrumentos. Acresce registar, que tendo em linha de conta princípios éticos inerentes à natureza do trabalho de investigação realizado, num contexto situado, considerámos prudente a não divulgação, em anexo, do tratamento efetuado às referidas notas, pelo que, estas não serão convocadas aquando da apresentação, análise e discussão dos resultados.

Deste modo, com vista à organização e prestação de sentido à informação colhida e codificada criámos uma tabela de categorização da informação que nos facilitou a posterior apresentação das conclusões por temáticas / dimensões do estudo (quadros n.º 5, 6, 7, 8 e 9, pp. 172-176)



Assim, as conclusões serão apresentadas por tópicos temáticos por relação com as questões de investigação nelas se inscrevem as questões e os tópicos de resposta, recorrendo sempre que nos foi possível ao esquema, ao organograma e às tabelas onde os conceitos são postos em relação e em perspectiva, realizando-se, no final de cada dimensão, uma súmula interpretativa e interpelativa

### 3.5. A análise de conteúdo

A integração da investigação no paradigma qualitativo possibilitou-nos o desenvolvimento de um conjunto de técnicas que nos permitiram aumentar a sua validade epistemológica (Esteves, 2006). Entre as técnicas utilizadas destacamos a análise de conteúdo que nos permitiu o tratamento da informação constante nos documentos estruturantes da vida do agrupamento de escolas - Projeto educativo do Agrupamento (PEA), plano de melhoria (PM) e relatório da avaliação externa do agrupamento de escolas (RAE), permitindo-nos aprofundar aspetos relativos às grandes opções estratégicas, da política educativa local, em resposta às áreas de melhoria sinalizadas no relatório da avaliação externa. A análise dos dois primeiros documentos revelou-se pertinente, numa fase inicial do estudo, servindo-nos de porta de entrada para a organização, revelando-nos quais as opções pedagógicas, curriculares e avaliativas em presença que moldam as formas de organização e planeamento do trabalho dos professores nas diferentes estruturas. Reconhecemos, pois, na análise efetuada ao projeto educativo, a vontade expressa em *territorializar, contextualizar e localizar as políticas e a ação educativas* Barroso (2005, p.141-142):

Conciliar interesses públicos (na busca de um bem comum para o serviço educativo)

Fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação

Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo "vertical", monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e "horizontalização" dos controlos (centrais e locais).

Compreendemos, assim, que o projeto educativo não surja como uma simples soma de projetos individuais de escola, ou de projetos nominais, mas espelhe o propósito e o querer da ação coletiva local que se legitima através da criação de laços e de filiações com a comunidade envolvente e se corporiza numa cultura, axiologia e política comum,

aspecto dominante da nossa análise. Daí o nosso regresso, numa segunda fase, já no terreno, e aquando da realização de entrevistas aos diferentes participantes envolvidos na investigação, à análise do conteúdo dos documentos chave, para, com base no quadro de categorias definido, sistematizar, organizar e categorizar, as informações colhidas numa primeira instância e revistas numa segunda. Dilatámos no tempo a utilização desta técnica, explorando as suas múltiplas potencialidades e garantindo o máximo rigor aquando da retirada de inferências e produção de proposições teóricas / conhecimentos, face à realidade estudada, e ao conjunto de fenómenos que nela se enquadram, tal com salienta a autora Laurence Bardin (2014):

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira: actualmente e de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.44)

Tratou-se, pois, de um trabalho de economia e de redução da informação, segundo determinadas regras explícitas de codificação, ao serviço da sua maior e melhor compreensão (Esteves, 2006). Desta feita, a análise categorial temática, permitiu-nos realizar processos de classificação e categorização da informação que prestaram uma maior inteligibilidade e clareza aos horizontes de compreensão e interpretação dos fenómenos estudados. Estes processos reduzem a complexidade dos contextos e estabilizam os processos de atribuição de sentido à realidade, tal como refere Jorge Vala (2009):

A classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido. A prática da análise de conteúdo baseia-se nesta elementar operação do nosso quotidiano e, tal como ela, visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação. (p.110).

O conhecimento alcançado por via da aplicação das técnicas e instrumentos suprarreferidos [análise documental, análise de conteúdo, análise temática categorial] facilitou-nos, concomitantemente, o tratamento de um conjunto significativo de informações, recolhidas por via da realização de quinze entrevistas semiestruturadas aos participantes no estudo, num intercâmbio e diálogo que se pretendia eficaz, entre a metodologia e as técnicas e instrumentos, agregador e facilitador da máxima expressão

do todo e de cada uma das partes que o constituem, como nos explica Edgar Morin (2008):

(...) a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem. (...) o facto de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam todas exprimir-se plenamente. O todo é então menor que a soma das partes. Estão inibidas ou virtualizadas (...) isto apresenta dificuldades para o nosso entendimento e para a nossa estrutura mental. O Todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes. (p.124)

Com vista a esbater algumas limitações presentes na aplicação de metodologias qualitativas, nomeadamente, a sua falta de objetividade e rigor procedemos ao tratamento e análise dos discursos dos participantes a partir da criação de categorias mediante dois processos complementares – *a priori*, criadas dedutivamente a partir do quadro teórico que nos serviu de referência e *a posteriori*, criadas indutivamente a partir dos dados empíricos recolhidos no terreno -. Estes dois processos permitiram à investigadora reorientar, recentrar e validar internamente os resultados obtidos através do tratamento das fontes [por via das técnicas da análise documental e de conteúdo] e da análise dos discursos em presença.

Na definição e no estabelecimento de categorias levámos em consideração as qualidades da *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *objetividade*, *fidelidade e produtividade* (Bardin, 2014). Deste modo, estabelecemos regras claras sobre os limites e definição de cada categoria, procurámos assegurar-nos da sua mútua exclusão (sendo que, o que está em uma categoria, não poderá estar em outra); verificámos a homogeneidade no interior de cada uma (não tendo, no mesmo grupo, coisas muito diferentes entre si) e tentámos esgotar o conteúdo possível dentro de cada uma de modo a não sobrares conteúdos não aplicáveis ao universo de categorias criadas, por último assegurámos-nos de que a classificação realizada obedeceu a critérios de rigor e de objetividade, possibilitando a replicação dos mesmos procedimentos por outros autores. Desta feita, criámos uma tabela de análise categorial na qual inscrevemos as temáticas gerais do estudo, por dimensões de análise, e dentro de cada tema assinalámos o conjunto categorias, subcategorias e indicadores, mais específicos, que possibilitaram uma análise mais fina e exaustiva do material de que dispúnhamos para trabalharmos e fundamentarmos as inferências produzidas. Esta etapa do processo foi decisiva para a validação interna do quadro de categorias e a aferição da sua estabilidade, tomando em consideração os critérios de *exaustividade e de exclusividade* das mesmas no sentido de “garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas

numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (Vala, 2009, 1986, p. 113).

No que se refere aos discursos dos atores e de modo a salvuardarmos o seu anonimato criámos, também, um conjunto de códigos a atribuir a cada um: [Prof] para os docentes que não exercem cargos, para além do exercício da atividade letiva, seguido da disciplina e ciclo a que lecionam e para os professores que exercem outras funções a atribuição das siglas que correspondem ao cargo/ função desempenhada, a saber: DiretAgrup / Diretor(a) do Agrupamento de escolas/ DT / Diretor (a) de Turma / CD / Coordenador (a) de departamento/ e as siglas relativas ao departamento em causa [CSH / Ciências Sociais e Humanas / MCE Matemática e Ciências Experimentais / CDPRe/ Coordenador do Pré escolar / CDT / coordenador(a) dos diretores de Turma, Coordenador (a) do Projeto de Supervisão Colaborativa entre Pares / CPSCP / Coordenador (a) de um Projeto com expressão no Agrupamento [CProjAgr]. Desta forma, entendemos que a escolha pela utilização das técnicas da entrevista, análise documental, análise de conteúdo e categorial teve por referência a natureza das questões de investigação, os objetivos do estudo e o seu enquadramento no paradigma qualitativo e interpretativo, centrado na análise dos sentidos dos discursos e na categorização do (s) significado (s) que os sujeitos atribuem ao que se passa à sua volta, à permeabilidade e adaptabilidade das falas aos contextos, vividos e pensados, através de múltiplas linguagens. No entanto, a nossa análise esteve, ao longo de todo o processo, sempre vinculada ao conjunto de questões de partida formuladas, como salienta (Esteves, 2006, p.120) “A interpretação dos resultados da análise de conteúdo subordina-se necessariamente, em primeiro lugar, à procura de respostas para as questões de investigação que tiverem sido colocadas”. Sabemos que os estudos interpretativos colocam o foco no eixo antropológico: “no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 119) e que os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos à realidade são expressos numa linguagem, sendo esta o nosso horizonte de compreensão e de interpretação, tal como sublinha (Mourão, 2003):

Se a linguagem engendra mundificações horizontais, então compreende-se no mundo, não como objecto ou simples enquadramento físico, mas como perspectiva e recinto, como nó multi-relacional (da experiência vivida, que todos conhecemos e tentamos trazer à palavra). E compreender-se no mundo é compreender-se com os outros, no meio de tradições, no urdume e na conjura de toda a espécie de preconceitos; é compreender os outros

(moralmente, e não de modo lógico) – a tarefa humana mais difícil, sobretudo no mundo monológico em que vivemos. (p.68)

### **3.6. Apresentação e justificação dos critérios de codificação e categorização dos discursos**

Apresentamos o conjunto de razões que nos levaram a criar o sistema de categorias presente nos quadros das (páginas 172 à 176) de modo justificarmos a sua utilização aquando do tratamento, análise e interpretação dos dados, bem como na produção de conhecimentos e inferências empíricas decorrentes do objeto, contexto e âmbito social do estudo. Atendendo à complexidade da tarefa procuraremos ao longo da nossa explanação responder a duas questões:

- i) O sistema de categorias criado é defensável à luz das questões e objetivos da investigação, tendo cada categoria uma pertinência e um sentido face ao quadro teórico de partida e ao material empírico recolhido?
- ii) O conjunto de categorias criadas revelou-se produtivo em índices de inferências, em hipóteses novas e dados rigorosos?

O nosso primeiro tópico de análise teve em conta aspetos relativos a políticas educativas locais, nomeadamente no que diz respeito à construção da esfera documental dos projetos de escola e às opções que eles anunciam, sendo esta a nossa primeira rubrica temática. Daí a eleição de duas categorias de análise discursiva relativas à construção e (des) articulação da esfera documental e às políticas supervisivas e colaborativas presentes no território – opções e fundamentações. Associado à temática da construção dos projetos do Agrupamentos de escolas interessou-nos em particular compreender o modo de construção do projeto educativo, do plano plurianual de melhoria e do plano anual e atividades, bem como e o papel dos professores e demais lideranças na sua realização, os graus de articulação entre o projeto e os planos e os modos como as estruturas e os atores educativos se envolveram na construção e avaliação. Interessou-nos também, identificar as políticas supervisivas e colaborativas presentes no território educativo e entender o porquê [os fundamentos] dessas opções. Sinalizámos três ações estratégicas [eixos de intervenção] presentes no projeto educativo que moldam as formas de organização do trabalho dos professores nas diferentes estruturas intermédias - supervisão, colaboração e a coadjuvação.

O segundo tópico de análise - Da génese à implementação do projeto de supervisão entre pares possibilitou-nos compreender as opções estratégicas anunciadas nos documentos estruturantes da ação educativa e as modalidades de supervisão e de colaboração em uso no território. Procurámos, num primeiro momento, conhecer o modo como o projeto de supervisão entre pares se implementou no território educativo, sendo esta a grande categoria de análise - a génese do projeto – explorando para o efeito os contributos da avaliação externa, a construção do plano plurianual de melhoria, a herança supervisiva existente no território, anterior à implementação do projeto, o envolvimento das estruturas de topo e intermédias na sua implementação e o papel das estruturas intermédias. Ainda no âmbito deste tópico procurámos conhecer e interpretar os fatores facilitadores e constrangimentos à implementação do projeto, sendo que nos primeiros se revelou decisivo a experiência, ainda que incipiente da observação entre pares, a existência de uma formadora na área da supervisão, as crenças e as representações da diretora relativamente à supervisão e a força aliança à coordenadora do projeto, o modo de reorganização do trabalho na escola – criando-se para o efeito reuniões semanais e tempos destinados ao trabalho colaborativo entre pares numa lógica de construção e partilha de materiais, definição conjunta de estratégias de ensino e discussão de casos. Relativamente aos constrangimentos sinalizámos as crenças e as representações dos professores no exercício de diferentes funções acerca da supervisão e a coabitação entre as duas modalidades de supervisão – a avaliativa e certificativa e a formativa.

O terceiro tópico de análise: Supervisão e liderança nas estruturas intermédias convocou-nos para a necessidade de conhecer, compreender e interpretar o papel das lideranças colegiais na implementação de processos formais e informais de supervisão e de modalidades de trabalho em colaboração, falamos em concreto do papel dos coordenadores dos departamentos curriculares, conselho curricular (grupo) e conselho de turma. Desta feita, procurámos tornar explícitas as representações que os líderes intermédios têm do fenómeno da liderança, qual a missão, visão e valores que regem a sua forma de atuar e quais as marcas distintivas do seus (s) estilo (s) de liderança. O tratamento desta temática ajudou-nos a compreender a etapa seguinte relativa aos modos de operacionalização da supervisão entre pares nas estruturas lideradas pelos professores - departamentos, grupos e conselhos de turma, permitindo-nos compreender os objetivos e as finalidades associadas à supervisão entre pares nas diferentes estruturas, os saberes mobilizados e as respostas encontradas pelos diferentes atores face

ao conjunto de questões iniciais que pretendiam ver esclarecidas. A análise tripartida do mesmo fenómeno possibilitou-nos alcançar uma visão mais sistémica do projeto e do posicionamento das estruturas, lideranças e professores face ao mesmo. Registámos diferentes apropriações da supervisão e da colaboração consoante a estrutura e o tipo e liderança em presença e encontrámos alguns traços comuns da sua aplicação e desenvolvimento mais sustentado e consolidado.

O quarto tópico da nossa análise – supervisão e desenvolvimento profissional - resulta do cruzamento de perspetivas decorrentes da implementação do projeto nas diferentes estruturas e nele podemos compreender o alcance do projeto e os seus contributos no âmbito do desenvolvimento pessoal e interpessoal (as duas categorias encontradas) no modo como os professores se perspetivam dentro da profissão e entendem o trabalho em equipa, como representam as mais-valias do trabalhar em colaboração para a sua capacitação, nomeadamente proporcionando-lhes a aquisição de conhecimentos, capacidade de reflexão e de autoanálise, alteração de modos de pensar, agir e de interagir com as pessoas e os contextos. As variáveis em presença neste tópico possibilitaram uma leitura mais extensiva face à importância que o projeto *Supervisão Colaborativa entre pares* ocupa no quadro institucional, nomeadamente na forma como possibilita aos professores a criação de oportunidades de aprendizagem no coletivo, na qualidade de formadores e formandos, através da partilha de experiências e interesses, no âmbito da cultura supervisiva e colaborativa presentes nas escolas.

O quinto e último tópico da nossa análise diz respeito às potencialidades e aos constrangimentos sentidos pelos professores face ao modo de implementação do projeto. Deste modo, explorámos as representações e as perceções dos professores face às mais-valias desta ação estratégica no que se refere ao apoio, ajuda, negociação e compromisso, respeito pela individualidade e diversidade de perspetivas, aumento de eficácia da sua ação e securização de processos de ensino. Nos constrangimentos assinalámos fatores exógenos e endógenos à organização educativa, os primeiros de natureza macropolítica, nomeadamente no modo de conceber a escola e o seu funcionamento [consubstanciado nas políticas educativas nacionais, avaliação externa, na gramática da escola, velhinha e obsoleta] e os segundos, endógenos, relativos ao modo de conceber o trabalho dos professores e às perceções e representações díspares sobre a utilidade, pertinência e a finalidade da supervisão colaborativa entre pares.

Findo o processo de explicitação do modo como procedemos à criação dos quadros de categorização, importa respondermos à questão - O conjunto de categorias criadas revelou-se produtivo em índices de inferências, em hipóteses novas e dados rigorosos? Consideramos que sim, pois o conjunto de categorias criadas revelou-se eficaz na seleção, recorte, tratamento e triangulação da informação presente no *corpus* documental e, desta forma, contribuiu para que alcançássemos maior clareza e transparência nos processos de validação e rigor obtidos aquando da apresentação dos resultados.



## Apresentação dos quadros de categorização da análise de conteúdo

### Categorização da análise de conteúdo dos tópicos 1 a 5

Tópico 1 - Articulação documental entre os projetos		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Política educativa local: construção e (des) articulação da esfera documental	Construção do Projeto educativo do agrupamento (PEA) e do Plano Plurianual de melhoria (PPM)	Papel da liderança de topo
		Aliança entre as lideranças de topo e intermédias
		Participação dos líderes intermédios e restantes atores educativos na discussão, análise e construção dos projetos
	Construção Plano Anual de atividades (PAA)	Envolvimento dos professores e alunos na construção e avaliação do PAA
Políticas supervisivas e colaborativas na escola – opções e fundamentações	Eixos de intervenção/ ações estratégicas Presentes no PEA	<b>Supervisão</b>  Observação entre pares Melhoria das práticas profissionais, reconhecimento e partilha
	Modalidades de supervisão e de colaboração em uso no território educativo	<b>Colaboração</b>  Trabalho conjunto/ definição de objetivos e cumprimento de metas Proximidade, envolvimento e compromisso entre docentes
		<b>Coadjuvação</b>  Apoio, ajuda, aprofundamento de estratégias de ensino e melhoria da qualidade das aprendizagens

Quadro 5: Categorização da análise de conteúdo relativa ao tópico 1

Tópico 2 - Da génese à Implementação do projeto supervisão colaborativa entre pares		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
A génese do projeto supervisão colaborativa entre pares	O papel da avaliação externa	Área de melhoria sinalizada no relatório Recomendação – Observação da prática letiva
	Construção Plano de melhoria	Envolvimento das estruturas na construção do pleno
	Herança supervisiva e avaliativa no território	Programa nacional do ensino do português
	Aliança entre a liderança de topo e a coordenadora do projeto	Co construção do projeto à dimensão institucional
	O papel das estruturas intermédias	Análise e discussão do projeto no Conselho pedagógico
A implementação do projeto Supervisão colaborativa entre pares	Fatores facilitadores da implementação do projeto	Experiência de observação entre pares
		Coordenação e formação internas
		Convergência de representações entre a diretora e coordenadora do projeto sobre a natureza e as finalidades da supervisão colaborativa
		Atribuição de um tempo semanal para o trabalho entre pares / trabalho colaborativo
		Metodologia de trabalho entre pares- partilha, construção de materiais, análise de casos
	Fatores constrangedores face à implementação do projeto	Crenças e as representações das lideranças intermédias / coordenadores de departamento, coordenador dos diretores de turma e professores face à supervisão
		O modo de implementação do projeto / ato de gestão unipessoal/ projeto de chefia
		Decisão pelo alargamento do projeto a todos os educadores e professores do agrupamento
		Dificuldades na distinção e Coabitação dos registos supervisivos avaliativo e colaborativo

Quadro 6: Categorização da análise de conteúdo relativa ao tópico 2

Tópico 3 - Supervisão e liderança nas estruturas intermédias: operacionalização do projeto		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Supervisão colaborativa e liderança pedagógica	Liderança pedagógica dos departamentos, conselho curricular e conselho de turma	Visão, missão e valores presentes no desempenho dos líderes intermédios
		Representações da liderança - marcas e estilos do exercício da liderança colegial
Formas de operacionalização do projeto Supervisão colaborativa entre pares nas estruturas intermédias-departamento; conselho curricular, conselho de turma	Questões de partida	Como podemos gerir o currículo interdisciplinarmente de modo articulado e integrado?
		Como podemos melhorar as estratégias de ensino [trabalho a pares] de modo a que os alunos aprendam melhor?
		Como podemos conjuntamente avaliar pedagogicamente as aprendizagens dos nossos alunos?
		Como podemos melhorar o clima de sala de aula?
		Como podemos rentabilizar recursos e gerir o tempo em sala de aula?
		Como podemos melhorar a comunicação em sala de aula?
		Como podemos envolver os alunos nos seus processos de ensino e aprendizagem?
	Saberes mobilizados em contexto	Curriculares
		Pedagógicos
		Didáticos
		Contextuais
		Relacionais
		Interpretativos e reflexivos
	Contributos dos processos de supervisão para a melhoria da ação pedagógica	Melhoria no modo de implementação de estratégias de ensino - trabalho de pares em sala de aula; gestão do currículo e avaliação das aprendizagens
		Melhoria na gestão da comunicação em aula
		Melhoria do envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem
		Melhoria no apoio e regulação das práticas dos professores

Quadro 7: Categorização da análise de conteúdo relativa ao tópico 3

Tópico 4 - Supervisão e desenvolvimento profissional Contributos do projeto para a construção de uma cultura de trabalho em colaboração nas diferentes estruturas		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Supervisão e desenvolvimento profissional dos professores	Desenvolvimento pessoal e (re) construção das identidades profissionais- O(s) eu (s) e a profissão	Formação pessoal: aquisição e mobilização de novos conhecimentos
		Autonomia / capacitação para a formulação de questões e a resolução de problemas
		Capacidade de autoanálise e reflexão sobre aspetos da prática pedagógica
		Alteração nas representações e crenças associadas à supervisão
		Relação da supervisão com o desenvolvimento profissional do professor
	Desenvolvimento intra e interpessoal – Eu e os outros- as pessoas e os contextos	Formação interna em contexto organizacional
		Capacitação dos pares para a análise conjunta, negociação de estratégias de ensino
		Trabalho colaborativo em equipa educativa
		Triangulação de dados sobre a análise das práticas
		Conhecimento das pessoas e dos contextos
		Aprendizagem da escuta ativa e da empatia
	Desenvolvimento institucional Eu, os outros e a instituição	Capacitação dos professores para a resolução dos problemas
		Aprendizagem no coletivo
		Comunidades de aprendizagem
		Reuniões de final de ano / espaços de divulgação de boas práticas a todo o agrupamento
	Marcas da cultura supervisão e colaborativa nas estruturas intermédias	Reuniões departamento / partilha de boas práticas
		Ações de formação de curta duração entre pares
		Supervisão e colaboração nos departamentos, conselhos curriculares e conselhos de turma

Quadro 8: Categorização da análise de conteúdo relativa ao tópico 4

Tópico 5 – Potencialidades e constrangimentos face à implementação do projeto Supervisão colaborativa entre pares no agrupamento		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Potencialidades assinaladas face à implementação do projeto  Supervisão colaborativa entre pares no agrupamento	Representações dos professores envolvidos no projeto nas diferentes estruturas	Proximidade, patilha e colaboração entre pares
		Respeito pela individualidade
		Respeito pela diferença
		Aprendizagem da Negociação da definição de objetivos, estratégias e ensino e avaliação das práticas profissionais
		Melhoria das práticas de ensino
		Desenvolvimento profissional dos professores
Constrangimentos sinalizados face à implementação do projeto  Supervisão colaborativa entre pares no agrupamento	Fatores exógenos	Políticas educativas
		Avaliação externa
		Avaliação do desempenho
		A gramática da escola: o professor, a classe, o currículo e a avaliação
	Fatores endógenos	Preconceitos acerca da supervisão
		A organização do trabalho dos professores nas estruturas Intermédias
		A gestão do tempo - a calendarização e a preparação do ciclo supervisiivo
		Perceções díspares sobre a utilidade dos processos supervisiivos
		Desarticulação entre a visão da liderança de topo [face à supervisão colaborativa] e a visão dos professores

Quadro 9: Categorização da análise de conteúdo relativa ao tópico 5

## **4. Os atores envolvidos no estudo: as pessoas e os contextos profissionais**

### **4.1. Os participantes no estudo**

Nos estudos interpretativos e fenomenológicos os sujeitos assumem uma relevância e um interesse estratégico pois eles permitem compreender a multidimensionalidade do seu pensar e agir à luz da matriz cultural e política que serve de moldura à organização do seu trabalho e ao jogo das suas interações diárias. Deste modo, são as suas ações e reações, consensos e dissensos, contradições e dilemas, que possibilitam aprofundar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao contexto onde moram, permitindo-nos interpretar sinais, falas e silêncios, tomando-os em linha de conta na compreensão e análise dos modos de organização das suas atividades letivas e no exercício da profissão. Deste modo, os sujeitos serão por nós entendidos como racionalidades próprias e plurais capazes de definir, individualmente e em grupo, sentidos para as suas ações delineando comportamentos estratégicos por referência ao contexto onde se encontram, aos objetivos que delinearam e às metas que pretendem alcançar (profissional e institucionalmente). Integrados em contextos e cenários de grande instabilidade e conflitualidade, estes sujeitos deparam-se diariamente com a necessidade de construírem algo em conjunto, partilharem e colaborarem, sentidos, ideais, valores e crenças (Sarmiento, 2000; Crozier e Friedberg, 1977). Mais do que as ações destes professores interessam-nos os sentidos, melhor, os significados que essas ações têm para cada dos sujeitos - por referência a si e aos outros – só assim podemos colocar em diálogo compromissos e conflitos, tensões e desejos, que nos auxiliam na atribuição de sentidos ao universo da ação humana como facto social, naturalmente culturalizado e politizado, entendido como artefacto humano produto de uma co construção intersubjetiva (Friedberg, 1995).

O objeto da nossa análise são os discursos dos professores expressos nos significados que os atores prestam às suas ações, na linha do que Max Weber (1992) sinaliza como o âmago da ação humana: um comportamento intimamente relacionado com o sentido subjetivo, por referência ao eu, mas sempre na estreita e objetiva dependência dos outros. Desta forma, a ação é um produto codeterminado, podendo ser explicada pela mútua compreensão do seu sentido mental (subjetivo) e do sentido de pertença (objetivo) ao local e ao contexto onde se joga.

Mergulhados neste universo sistémico pretendemos interpretar os discursos dos professores agregando-os ao desempenho de múltiplas funções:

- i) Diretor do Agrupamento de Escolas;
- ii) Docentes coordenadores dos departamentos curriculares e dos grupos de recrutamento envolvidos nos projetos de supervisão em estudo;
- iii) Docentes no desempenho de funções de diretores de turma;
- iv) Docentes que desenvolvem as suas práticas no âmbito dos projetos e das estruturas intermédias alvo do estudo.

Desta forma, pretendemos assegurar uma representatividade social por referência à organização, território ou sistema de atores mais vasto, – agrupamento de escolas – onde se desenvolveu o estudo, garantindo a sua representatividade e significância na interpretação de fenómenos sociais, modos de planificar e realizar a prática letiva. Pretendemos, pois, com o auxílio dos participantes, captar e fazer sobressair os sentidos que as lógicas supervisivas e colaborativas possuem para estes professores e como elas se integram na preparação diária das atividades letivas, mais propriamente no cuidado a ter com os aspetos pedagógicos, didáticos e curriculares nas diferentes estruturas (grupos, conselhos de turma e departamentos). Deste modo, o nosso objeto de estudo tem por referência um contexto situado e todo o conjunto de saberes sociais e competências profissionais que nele se mobilizam - figuram e reconfiguram – com distintos propósitos. Na procura de horizontes de inteligibilidade, o gesto de escuta e de interpretação transporta à consciência os sinais de que necessita para avançar na tarefa de produção da compreensão sobre a realidade em estudo, imprimindo-lhe a coerência e a consistência necessárias através do diálogo, gradual e progressivo, das partes com o todo e do todo com as partes. Na construção coletiva e participada de um tecido interpretativo, cada pessoa surge como uma unidade inimitável e singular de sentido, tal como cada lugar/contexto, contribuindo, ambos, para iluminar as razões e os significados prestados pelos sujeitos aos processos e às finalidades que têm em mente alcançar, quando agem e decidem numa determinada direção e com um dado propósito. No quadro da opção metodológica tomada – paradigma qualitativo, interpretativo e fenomenológico, a seleção dos participantes justificou-se com base em critérios de

ordem estratégica relativamente à sua significância, qualidade e representatividade social (Almeida & Freire, 2008).

Clarificamos, de seguida, alguns dos pressupostos metodológicos e revisitamos os princípios e critérios que possibilitaram a compatibilização da proposta metodológica com o processo de seleção dos participantes no estudo:

- a) A metodologia de cariz qualitativo e interpretativo que enfatiza a importância do ouvir, registar, analisar e interpretar as representações e conceções presentes nos discursos dos atores educativos;
- b) As técnicas e instrumentos a serem utilizadas: a entrevista semiestruturada a par da observação não participante, construção de diário de campo e análise documental, como coadjuvantes na recolha da informação, bem como no tratamento das fontes, atendendo às questões de investigação e ao conhecimento que sobre elas se pretende produzir;
- c) A incidência do estudo nas estruturas e contextos intermédios - departamentos, grupos e conselhos de turma/ano/docentes -, nomeadamente nas apropriações e representações dos atores das modalidades de supervisão e de colaboração em uso no território educativo e os seus contributos para o desenvolvimento das práticas profissionais dos professores.

Enfatizados os aspetos da genealogia do estudo - metodologia, técnicas e instrumentos - sinalizamos os atores cujas falas se pretendem analisar por via da realização de entrevistas semiestruturadas, estimando-se a realização de quinze entrevistas. De salientar que as vozes dos participantes serão transcritas a *itálico* com o propósito de sublinhar a sua especial importância.



<b>Participantes</b>	<b>Códigos</b>
Um diretor do Agrupamento de escolas	DiretAgrup
Três professores coordenadores dos departamentos Curriculares: Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências experimentais, Pré-escolar	CDCSH
	CDMCE
	CDPré
Um professor Coordenador dos diretores de turma	CDT
Dois professores diretores de turma (um do segundo e outro do 3.º ciclo)	DT2.ºC
	DT3.ºC
Seis professores pertencentes a grupos disciplinares de diferentes (áreas das humanidades e ciências experimentais)	Prof1.ºC
	ProfMat2.º C
	ProfMAT3.ºC
	ProfCiências2.ºC
	ProfHist3.ºC
	ProfGeo3.C
O professor Coordenador do Projeto de supervisão Colaborativa entre pares	CPSCP
Um professor coordenador de um outro Projeto com expressão no Agrupamento de escolas	CProjAgr
Total: 15 participantes	

Quadro 10: Participantes no estudo

Os participantes no estudo (quadro 10) foram selecionados atendendo ao exercício de funções dentro da estrutura educativa, privilegiando-se as estruturas e chefias intermédias, zona sobre a qual incide o estudo, [coordenadores dos departamentos, grupos disciplinares e diretores de turma]. De seguida, justificamos e clarificamos, caso a caso, porque optámos por estes participantes atendendo ao foco da investigação e aos objetivos que nos propusemos alcançar.

i) Diretora do agrupamento de escolas

Figura que representa a liderança de topo de uma equipa diretiva e que possui, para o território educativo, uma visão, missão e valores que se encontram consubstanciados no Projeto Educativo do Agrupamento - nas grandes opções pedagógicas, curriculares e avaliativas -, na qualidade de linhas orientadoras da ação estratégica, pelo que considerámos pertinente e válido o seu testemunho, pois pretendíamos recolher informação sobre o modo como a gestão de topo representa as valias do projeto de supervisão colaborativa, nomeadamente o seu entendimento face aos princípios, meios e fins associados a esta ação. Em paralelo procurámos, também, saber como foi possível implementá-lo, tensões e resistências, que condições foram criadas e que alianças foram estabelecidas, com os líderes intermédios e restantes professores, na qualidade de variáveis propulsoras ao aparecimento destas dinâmicas no território educativo. Para além dos aspetos mencionados, procurámos saber como é que a liderança representa a esfera dos projetos de agrupamento, nomeadamente o PEA e o Plano Plurianual de melhoria, como os percebe do ponto de vista da sua articulação e da sua base de criação, garantindo o envolvimento dos atores educativos a sua construção segundo uma base de análise, discussão e de reflexão nas estruturas intermédias.

ii) Professora coordenadora do Projeto de Supervisão colaborativa entre pares

A audição da coordenadora apresentou-se-nos como central pois o projeto [supervisão colaborativa entre pares] tem uma identidade e matriz própria desde a sua fundação até ao presente, tendo-lhe sido adstritas as funções de formadora interna neste domínio, bem como o acompanhamento e o apoio aos pares de professores que, desde há aproximadamente cinco anos, realizam formação na área. De salientar a proximidade

desta docente, coordenadora do projeto supervisão entre pares, com a diretora do agrupamento, que lhe lançou o desafio de criação e implementação do projeto no ano letivo de 2014/15, tendo-se predisposto a trabalhar em parceria no sentido de conjuntamente traçarem as bases e os fundamentos deste projeto e, em simultâneo, pensarem a melhor via para a sua implementação. Deste modo, as representações da docente sobre a evolução das conceções de supervisão e de colaboração, no território educativo, assim como das dificuldades e potencialidades associadas ao projeto, revelaram-se-nos essenciais para a compreensão de outras manifestações - tensões, compromissos e conflitos-, relativas a processos mais recentes, à forma dos professores os representam e os implementam nas estruturas onde trabalham. De igual forma concebemos como interessante compreender a valia dos processos de formação interna para a evolução das mentalidades face à supervisão e à colaboração, a implementação estruturada de processos, a construção de instrumentos e registos e a maturação do projeto.

iii) Professores coordenadores dos departamentos curriculares e de conselho curricular (grupo disciplinar)

A figura dos coordenadores de departamento e de grupo revelou-se de extrema importância pois estes atores são os primeiros a dialogar, cara a cara, com a direção [liderança de topo] no conselho pedagógico, a analisarem e discutirem as opções pedagógicas para o agrupamento de escolas, são também chamados a apresentar propostas e soluções para os problemas, sendo a voz do departamento que lideram e consequentemente dos docentes com os quais trabalham. Todos sabemos a importância das chefias intermédias na implementação de projetos, na sua disseminação aos pares e na monitorização dos mesmos, mas também conhecemos a força e a vitalidade das mesmas forças na qualidade de opositores. Desta forma, os coordenadores surgem como figuras poderosas no que diz respeito à viabilização ou ao bloqueio de projetos, sendo que muitos departamentos adotam e desenvolvem determinadas dinâmicas fruto de quem os lidera e de como se caracteriza esse perfil de liderança - mais democrática, transacional, instrucional ou mais autocrática, formal e hierárquica. Desta forma, considerámos os testemunhos dos coordenadores de departamento importantes pela abrangência e amplitude de informação que podem gerar, pelo conhecimento que possuem face ao nascimento, desenvolvimento e maturidade dos projetos de escola,

embora saibamos, também, que estas figuras surgem, ainda, associadas a processos de supervisão avaliativa não sendo pacífica a coabitação entre ambos os registos supervisivos – avaliativo e colaborativo. Contudo, a recolha de representações por parte de coordenadores de departamento e de grupo disciplinar possibilitou-nos a sua triangulação com as representações da liderança de topo e com as dos restantes pares, professores dos diferentes departamentos, de modo a alcançarmos múltiplos esclarecimentos sobre a implementação do projeto da supervisão colaborativa – nos grupos e nos departamentos - e os seus contributos para o desenvolvimento de saberes e práticas profissionais dos professores.

- iv) Coordenador dos diretores de turma e Professores no exercício de funções de diretores de turma

A área da coordenação dos diretores de turma apresentou-se-nos como um domínio importante a ser explorado uma vez que pretendíamos conhecer as modalidades de supervisão e de colaboração em uso nos conselhos de turma, os modos de organização do trabalho dos professores e as dinâmicas supervisivas e colaborativas que despoletavam nos contextos por si liderados, bem como as potencialidades dessas ações para o desenvolvimento das práticas profissionais dos professores. Como sabemos, todos os docentes pertencem naturalmente ao seu grupo de recrutamento, departamento curricular e conselho de turma onde, com os seus pares, constituem uma equipa educativa que diária e recorrentemente lida com problemas e procura encontrar soluções. Desta forma, procurámos cruzar, interpretar e conhecer as representações de três professores no desempenho de funções de diretores de turma no 2.º e no 3.º ciclos de escolaridade e do coordenador do conselho de diretores de Turma do 3.º ciclo na qualidade de líder intermédio e em diálogo com as lideranças de topo. A recolha de testemunhos dos atores permitiram-nos, assim, caracterizar estas estruturas – conselhos de turma - do ponto de vista das suas potencialidades e funcionalidades, constrangimentos e desafios para albergar e incorporar dinâmicas de supervisão e de colaboração. A par das outras estruturas intermédias o conselho de turma afigura-se-nos como espaço privilegiado para a gestão curricular [reconstrução e reinvenção do currículo] e para o desenvolvimento de trabalho de projeto de acordo com as mais recentes políticas públicas de ensino em Portugal (decreto lei 55 de agosto de 2018)

- v) Professores de diferentes níveis de ensino (pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico)

Considerámos importante a audição de professores de diferentes níveis de ensino, em diferentes estágios da profissão e com experiências distintas no âmbito do projeto [*Supervisão Colaborativa entre pares*]. A triangulação destes testemunhos poderá possibilitar-nos um olhar global e sistémico face às modalidades de apropriação e implementação do projeto nas estruturas onde os professores trabalham por via das interações que desenvolvem com os seus pares e com as chefias intermedias. De igual modo poderá ser interessante para o estudo integrar a perspetiva dos educadores e professores de ciclos iniciais e explorar as formas de articulação vertical e horizontal do currículo, programação de atividades com recurso à supervisão da prática letiva numa lógica de trabalho interciclos que exige dos professores negociação, gestão dos processos de ensino e aprendizagens conjuntas.

- vi) Professores que se encontram pela primeira vez no agrupamento e em contacto com o projeto

Considerámos igualmente importante a auscultação de professores que se encontram pela primeira vez no agrupamento e consequentemente em contacto inicial com o projeto, colher as suas perceções e representações, compreender a permeabilidade e a resistência a um conjunto de ações que não faziam parte do seu quotidiano. De igual modo afigurou-se-nos importante ouvir professores que integram pela primeira vez a ação de formação disponibilizada internamente.

#### **4.2 Caracterização do contexto onde se realizou o estudo em profundidade**

O Agrupamento de Escolas da Vieirinha foi criado em 2003 e integra presentemente seis estabelecimentos de ensino situados nas freguesias limítrofes no concelho de Setúbal. Atualmente o agrupamento conta com 1.786 alunos [o número traduz os dados dados colhidos no ano letivo de 2015/16 e presentes no PEA] distribuídos por 70 turmas, desde o pré-escolar ao ensino secundário noturno [EFA] - 5 Turmas do pré-escolar, 28 turmas do 1.º ciclo, 14 do 2.º ciclo e 20 do terceiro ciclo, ao nível da oferta educativa o agrupamento possui, ainda, 3 turmas do Curso noturno de educação e formação de adultos. No que diz respeito ao número de docentes a unidade educativa

conta com um total de 124 professores 65% do quadro e 35% a contrato. A diretora do Agrupamento de escolas exerce estas funções há, aproximadamente, 13 anos.

Para melhor caracterizarmos o território educativo, em nota preambular que antecede a apresentação e discussão dos resultados, explorámos alguns diálogos intertextuais possibilitados pelo conjunto de documentos estruturantes da vida da instituição, tais como: projeto educativo, plano plurianual de melhoria e relatório da avaliação externa. O propósito deste diálogo foi o de caracterizar, em profundidade, as políticas educativas, curriculares e avaliativas, em presença no Agrupamento, que servem de bússola à ação educativa e à organização do trabalho dos professores. De sublinhar a nossa opção em não referenciar, na bibliografia, os documentos da instituição de modo a preservar o anonimato do contexto onde se realizou o estudo e dos testemunhos dos professores que nele trabalham.

A deliberação da investigadora a este respeito articula-se com o conjunto de princípios presentes na Carta de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que sublinha a importância da salvaguarda da identidade dos sujeitos participantes, a qual é garantida pelo seu anonimato, numa atitude de respeito para com as suas ideologias, crenças e valores.

#### **4.3 Procedimentos de Validação dos Dados**

A questão da validação dos resultados nos estudos qualitativos [interpretativos e fenomenológicos] alcança-se por via da triangulação, isto é, da aplicação de vários métodos e técnicas de recolha de dados para investigar um objeto de estudo, atendendo às questões e investigação delineadas. A validação e credibilidade serão tanto mais fortes e robustas quanto mais semelhantes forem os resultados obtidos por via da aplicação das diferentes técnicas (Cohen & Manion, 1994), a validação do sistema de categorias passa pelo facto de este encontrar plenamente justificado pela pertinência que possui face às questões e objetivos da investigação (Esteves, 2006, p.123). No caso da presente investigação recorreremos à técnica de triangulação metodológica, utilizando-se diferentes métodos para o mesmo objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 1994), assinalamos como objeto do nosso estudo as modalidades de supervisão e de colaboração em uso nas estruturas intermédias e os seus contributos para o desenvolvimento das práticas profissionais dos professores. Desta forma, o processo de triangulação dos dados operou-se atendendo ao confronto entre os registos de notas de

campo das sessões relativas aos dois ciclos de formação interna [2016/17 e 2017/18] que consubstanciámos no diário de campo; análise dos documentos estruturantes da ação educativa – [PEA, PPM; PPSE] e a realização de entrevistas semiestruturadas à diretora do agrupamento e à docente responsável pela implementação e monitorização do projeto no agrupamento, no sentido de captarmos a visão estratégica e a ambição colocadas no projeto, mas também compreender os objetivos e as finalidades que lhe associaram e as suas condições de partida; procurámos colocar em diálogo e em confronto os diferentes atores – coordenadores de departamento, diretores de turma, coordenadores de conselho curricular, professores com filiações académicas distintas, a lecionar diferentes ciclos de ensino do pré-escolar ao nono ano.

O cruzamento desta panóplia de fontes de recolha de dados contribuiu para que ganhássemos uma visão mais sistémica do problema a investigar, permitindo-nos, assim, caracterizar as modalidades de supervisão e de colaboração em uso e conhecer os seus contributos para o desenvolvimento das práticas profissionais dos professores. Os procedimentos de validação foram também assegurados aquando da devolução para análise dos registos relativos às transcrições das entrevistas para que os sujeitos informantes do estudo possam reescrever, corrigir ou acrescentar ideias ou raciocínios que, no seu entender, possam contribuir para esclarecer alguns tópicos. Este processo é conhecido como *a validação pelo respondente* (Cohen & Manion, 1994, p.241).

#### **4.4 Tratamento e análise dos dados**

A investigação de cariz qualitativo prevê a utilização da análise de conteúdo (Strauss & Corbin, 1990; Miles & Huberman, 1994;) como técnica a usar para a análise e tratamento da informação colhida em contexto, com especial focagem nos aspetos interpretativos do discurso do diretor, coordenador do projeto de supervisão entre pares, coordenadores das estruturas intermédias, departamento, conselho curricular, coordenador dos diretores de turma e professores no exercício de funções de diretor de turma, bem como outros educadores e professores de diferentes ciclos de ensino no agrupamento. Numa primeira instância o nosso propósito foi o de caracterizar contextos e interpretar falas, estabelecer relações e prestar sentido à informação colhida em função dos objetivos que delineámos para a presente investigação. Após a realização das entrevistas aos protagonistas procurámos analisar os dados em diferentes etapas ou fases, de acordo com Miles e Huberman (1994), isto é, em três fases - a da redução da

informação, a da sua organização e da obtenção e verificação de conclusões. Com o propósito da redução da informação criámos categorias concetuais (Strauss & Corbin,1990), procedendo-se à segmentação dos discursos em unidades de registo relevantes e significativas (Tesch,1990). De salientar que algumas das categorias ou temas foram definidos *a priori* em consentâneo com os objetivos, as questões da investigação e o enquadramento conceptual do estudo. No que se refere às categorias e subcategorias podemos assinalar um duplo processo que se traduziu num duplo movimento - do geral para o particular (dedutivo) e do particular para o geral (indutivo).

#### 4.5 Questões éticas

O termo ética provém do grego *ethos* e significa *caráter, disposição, costume e hábito*, duas teorias clássicas tentaram dar resposta à questão de fundo que as enquadra - qual o princípio que rege a moralidade de uma ação? O que é que torna uma ação moral boa, isto é, boa em si mesma? Temos então duas perspetivas – a utilitarista e a deontológica, protagonizadas respetivamente por Stuart Mill [1806 – 1873] e Emmanuel Kant [1724- 1804] filósofos dos séculos XVIII e XIX. A primeira [ética de Mill] sublinha o facto da ação ética dever ser realizada atendendo às consequências que produz e ao prazer que possa propiciar ao maior número de pessoas, desprezando-se as intenções do sujeito e valorizando-se as consequências da sua ação. A segunda perspetiva [ética de Kant] valoriza a intenção do agente vinculando-a ao cumprimento de uma regra moral universal [lei moral ou imperativo categórico] que ordena o mesmo para todos os sujeitos independentemente das consequências. Na formulação do imperativo categórico/ lei moral destaca-se a necessidade de cada um agir de modo a tratar a humanidade presente em cada pessoa, sempre e simultaneamente, como fim e nunca como meio, bem como de agirmos sempre de tal forma que a máxima das nossas ações possa servir como lei universal para todos os homens. Salientamos estes pressupostos por prestarem cumprimento a uma matriz ética presente em toda a atuação do investigador, encontrando-se, também por isso, consagrados *na carta de ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da universidade de Lisboa*, a qual constitui um referencial para a ação investigativa. Revemos, pois, a nossa atuação em articulação com os princípios, objetivos e orientações inscritos no documento, nomeadamente o cuidado e respeito para com cada pessoa, respeito pelo



que sente, pela forma como o sente, pelos valores que partilha, convicções e ideologias que possui e o direito à salvaguarda da sua identidade, e consequentemente à garantia do seu anonimato. Também a transparência expressa no rigor e na seriedade do tratamento dos dados, pelo conhecimento produzido e pela sua divulgação.<sup>9</sup> Todo este conjunto de questões éticas deve pautar a ação do investigador e, quer queiramos quer não, manifestar-se em tudo o que faz, como e para que o faz. Deste modo, o cuidado que devemos ter para com os outros revela, em primeira instância, o cuidado que temos para connosco, para com a comunidade de investigadores, sendo revelador de quem somos e de como agimos uns perante os outros. Neste âmbito, sublinhamos a autorização concedida pela direção geral de educação para a realização do estudo, no território educativo por nós escolhido e, em paralelo, também, a autorização da diretora do Agrupamento de escolas. A ambas as entidades concedemos todos os elementos que possuíamos, à data, para a realização da investigação - questões e objetivos, metodologia a utilizar e técnicas e instrumentos a mobilizar no terreno. No que se refere à seleção dos participantes e aos seus contributos para o estudo, salientamos o seu envolvimento por mútuo acordo, após assegurados os procedimentos relativos à explicitação dos objetivos, das questões da investigação e guiões para a realização das entrevistas. Ao longo do processo da investigação procurámos respeitar as escolhas e as preferências dos participantes, de modo a não colidir com os espaços e tempos de preparação e realização das suas atividades letivas, garantindo o seu consentimento na recolha de depoimentos e o seu anonimato aquando da apresentação dos resultados da investigação.

---

<sup>9</sup> Carta de Ética Diário da República, 2.ª série — N.º 52 — 15 de março de 2016



## **CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **1. Políticas educativas locais e diálogos intertextuais – como falam os documentos da realidade?**

O conhecimento do conhecimento não pode fechar-se em fronteiras estritas pois o conhecimento não é insular, mas peninsular, e, para conhecê-lo, temos que ligá-lo ao contexto mais amplo, do qual faz parte. As partes devem ser interligadas entre si.

(Morin, 2000 b, p.26)

Como foi referido anteriormente [**contextualização social do estudo**] há documentos que permitem identificar e compreender as marcas territoriais das organizações educativas neles se evidenciando formas culturais de ser, estar e agir, das organizações, em articulação com formas de apropriação e reconfiguração locais da colaboração, supervisão, currículo e avaliação pedagógica. Deste modo, convocamos o relatório da avaliação externa da escola, o plano de melhoria, o projeto educativo e o plano de ação estratégica, na qualidade de documentos enquadradores da atuação docente.

A última avaliação externa ao Agrupamento de escolas data de janeiro de 2013, tendo a instituição alcançado a avaliação de Bom em todos os domínios, em relatório subsequente sinaliza-se, no item resultados académicos, o decréscimo das taxas globais de transição internas nos três ciclos, seguindo a tendência do quadro nacional. Na avaliação externa regista-se, igualmente, uma regressão dos resultados com ênfase no domínio da matemática (1.º e 2.º ciclos de ensino).

Em termos evolutivos, ao longo do último triénio, verifica-se que as taxas globais de transição, nos três ciclos do ensino básico, são marcadas por tendências de decréscimo, no 1.º ciclo, e de oscilação, nos 2.º e 3.º ciclos, seguindo-se, neste caso, a tendência nacional. Nas provas de aferição, por sua vez, quer no 4.º quer no 6.º ano, as taxas de sucesso alcançadas vão regredindo, de forma mais significativa a matemática. Também as provas finais do 6.º ano refletem desempenhos menos positivos nesta disciplina. Nos exames do 9.º ano, por seu turno, os resultados têm oscilado, à semelhança dos nacionais. (Relatório da IGEC, 2013, p.3)

Em termos de resultados sociais destaca-se a resposta bastante satisfatória do Agrupamento de escolas ao nível da oferta educativa e da gestão de horários, em resposta às necessidades das famílias e dos jovens, a inclusão plena de alunos com necessidades educativas especiais, as parcerias com o tecido social e empresarial local e

abertura de vagas de estágios a outras organizações. O relatório enfatiza, também, o conjunto diversificado de atividades de apoio à família, ao nível do 1.º ciclo, fruto das dinâmicas empreendidas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação.

O Agrupamento tem proporcionado localmente o desenvolvimento pessoal e profissional, através da implementação de cursos EFA e do Centro de Novas Oportunidades, atualmente em fase de extinção. A disponibilização de atividades de apoio à família, no 1.º ciclo, resultado do dinamismo da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Básica (...), é outro dos aspetos a destacar, a par de uma diversificada oferta de clubes, na escola-sede, que, entre outros, responde, também, às necessidades das famílias em matéria de compatibilização dos horários. A abertura à realização de estágios de outras organizações e o sucesso obtido com a integração de uma ex-aluna com necessidades educativas especiais nas funções de assistente operacional, num dos estabelecimentos, apontam, na verdade, para um papel com alguma relevância na comunidade. (Relatório da IGEC 2013 p.4)

No que se refere ao domínio da Prestação do serviço educativo, mais concretamente ao item - Práticas de ensino -, são sinalizados os seguintes aspetos: a débil articulação curricular entre ciclos - vertical e horizontal - como maior fragilidade para a articulação vertical entre os ciclos de ensino, aspeto já referenciado em relatório anterior [2007] à data da última avaliação externa [2013] e que mereceu, por parte da organização educativa, e em particular pelo órgão pedagógico, especial atenção, tendo sido criado para o efeito um documento *intitulado articulação curricular entre ciclos* e integrado no projeto educativo um objetivo central que visava despoletar um conjunto de ações concretas nesta área.

A frágil articulação vertical entre o 1.º e 2.º ciclos constituía um dos pontos fracos identificados na anterior avaliação externa. Nos anos seguintes, o Agrupamento apostou no campo da articulação, nas suas diversas vertentes. Com efeito, além de o mesmo representar um dos objetivos centrais do projeto educativo, o Agrupamento tem desenvolvido um conjunto de ações que visam contribuir para a sequencialidade das aprendizagens e para a integração das crianças/alunos.

Globalmente, as ações descritas anteriormente ainda não tiveram um impacto significativo na melhoria das aprendizagens e dos resultados.

A este nível merece também destaque a elaboração de um documento, pelo conselho pedagógico, intitulado - Articulação curricular entre ciclos. Apesar da relevância deste trabalho, registaram-se evidências, em alguns casos, que apontam para uma fraca eficácia do mesmo, no âmbito da articulação curricular pretendida. (Relatório da IGEC, 2013, p.5)

No que diz respeito à articulação horizontal do currículo o relatório refere a existência de práticas neste domínio, ao nível do 1.º ciclo, promovidas pelas educadoras

de infância e pelos responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular não sendo tão evidentes estas práticas em ciclos subsequentes (2.º e 3.º ciclos)

Numa vertente mais horizontal, há a destacar as melhorias verificadas na articulação entre os docentes titulares de turma e os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular, área que constituía, igualmente, uma das fragilidades da última avaliação externa. (Relatório da IGEC, 2013, p.5)

Ainda numa perspetiva horizontal, há a destacar o trabalho articulado entre as educadoras e os responsáveis pela dinamização das atividades da componente de apoio à família. Nos 2.º e 3.º ciclos ainda que os planos de trabalho das turmas considerem como objetivo fomentar a articulação horizontal dos conteúdos e a integração dos saberes, não se registaram evidências, naqueles que foram analisados, da operacionalização deste aspeto. (Relatório da IGEC, 2013, pp.5 e 6)

No âmbito da prestação do serviço educativo com enfoque nas práticas pedagógicas dos professores, o relatório assinala a ausência de práticas de observação de aulas por via da implementação de projetos formais e estruturados de supervisão pedagógica, embora saliente a existência de algumas ações deste género, em contexto específico de formação de professores do 1.º ciclo e no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português.

A supervisão da prática letiva em sala de aula como processo de desenvolvimento contínuo de professores, de natureza não avaliativa, e concorrendo para uma melhoria mais significativa das aprendizagens e dos resultados, não se encontra instituída, pese embora, tenha ocorrido em contexto da implementação do Programa Nacional do Ensino do Português. (Relatório da IGEC, 2013, p.7)

No que se refere à existência de práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula é referido que as mesmas não se encontram explícitas e, por conseguinte, evidentes nos planos de trabalho analisados pela equipa inspetiva.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, esta não surge de forma explícita em todos os planos de trabalho de turma analisados. (Relatório da IGEC, 2013, p.7)

No que concerne às modalidades de avaliação dos alunos e das metodologias empregues pelos docentes para a sua realização, salienta-se a fraca presença de mecanismos de autoavaliação e de regulação das aprendizagens pelos alunos, com exceção do 1.º ciclo. Neste nível de ensino os docentes apresentam práticas descritas como interessantes pelo envolvimento diário que promovem, induzindo os alunos a hábitos regulares de autoavaliação das suas aprendizagens.

A avaliação das aprendizagens resulta, nas diversas disciplinas/anos, da triangulação de instrumentos como os testes/fichas, os relatórios, os portefólios, entre outros. Os docentes dão informação de retorno aos alunos sobre o seu desempenho em diferentes tarefas e,

simultaneamente, regulam os métodos de ensino. Há práticas de autoavaliação dos discentes, ainda que, por norma, tal aconteça apenas no final de cada período, o que não é suficiente para que estes detenham um papel ativo na regulação das suas aprendizagens. Todavia, no 1.º ciclo registaram-se evidências que apontam para a realização de um trabalho interessante, a este nível, em algumas turmas, através de um envolvimento diário dos alunos em processos de autoavaliação. (Relatório da IGEC, 2013, p.7)

No domínio das lideranças e da gestão o relatório salienta o valioso contributo das mesmas para a criação de um sentido de pertença a um território. Destacam o papel da liderança de topo na criação de um bom clima de trabalho e na predisposição ativa para a resolução de problemas, bem como na criação de uma rede de parcerias, entre o Agrupamento e a comunidade, o que se traduz num serviço efetivo de qualidade com enfoque na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos. Por último acresce registar a forte participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar com particular incidência nos anos iniciais de ciclo.

As lideranças têm contribuído para a consolidação de um sentimento de pertença ao Agrupamento (...) A atuação da direção pauta-se, entre outros aspetos, pela abertura, disponibilidade e prontidão na resolução dos problemas, o que contribui para promover um bom ambiente de trabalho. São-lhe ainda reconhecidas capacidades de gestão de conflitos e de partilha de responsabilidades. Aquela liderança cultiva o bom relacionamento com diversas instituições da comunidade e estabelece diversas parcerias com vista à prestação de um serviço educativo de maior qualidade e à melhoria das condições de aprendizagem das crianças e alunos. Neste âmbito, é de referir, em especial, o trabalho em rede com as autarquias, as associações de pais e diversas coletividades, entre outras. Também a adesão a projetos como o Vamos Utilizar Bem a Energia na Nossa Escola, encerram, até, uma atitude inovadora. (Relatório da IGEC, 2013, p.8)

Os pais e encarregados de educação têm uma forte participação na vida escolar, sobretudo ao nível da educação pré-escolar e do 1.º ciclo. (Relatório da IGEC, 2013, p.9)

Desta feita, o relatório cumpre a sua finalidade recomendando a elaboração de um plano de melhoria atendendo às seguintes áreas e aspetos:

- i) Reforço das estratégias nas disciplinas onde são notórios os maiores índices de insucesso (especial incidência na disciplina de matemática)
- ii) Trabalho de consolidação no domínio da articulação vertical entre os três ciclos de modo a garantir a sequencialidade das aprendizagens e a melhoria de resultados
- iii) A implementação de processos estruturados de supervisão da prática letiva

A supervisão da atividade letiva em sala de aula enquanto estratégia orientada para a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos. (Fonte relatório da IGEC pp.10-11)

iv) A monitorização das ações das medidas implementadas

O acompanhamento, a monitorização e avaliação da eficácia das medidas implementadas, a fim de se consolidar a cultura de autoavaliação e garantir o progresso sustentado do Agrupamento. (Relatório da IGEC, 2013, pp.10- 11)

Em resposta à sinalização das áreas de melhoria, constantes no relatório da avaliação externa, o agrupamento construiu o seu plano, desenhando ações e rotas em convergência com o solicitado pela avaliação externa nos dois eixos prioritários - melhoria dos resultados escolares e sociais dos alunos e melhoria das práticas de ensino -. Neste sentido, o Agrupamento apostou na identificação exaustiva das dificuldades dos alunos ao nível da matemática, embora não fosse descurada a Língua materna, [*identificação de domínios a melhorar*] e na elaboração conjunta de instrumentos de avaliação, salvaguardando-se a adequação da estrutura e linguagem dos instrumentos de avaliação interna à semelhança da estrutura presente nos instrumentos da avaliação externa.

As ações apresentadas visam a melhoria do sucesso educativo, com particular incidência em áreas onde ainda se detetam fragilidades, como a Matemática, mas também o Português, cujos resultados apresentam algumas oscilações ao longo dos últimos anos. Nesta abordagem, propõe-se a utilização dos resultados de várias modalidades de avaliação externa para a identificação de domínios a melhorar, a elaboração conjunta de instrumentos de avaliação e a adequação da linguagem e da estrutura aos instrumentos da avaliação externa. Estas medidas visam uma melhor preparação dos alunos quando confrontados com esta modalidade de avaliação. (Plano de Melhoria, 2013-2016, p.1)

Em paralelo com a medida anteriormente sinalizada o agrupamento apostou fortemente na ação – trabalho colaborativo entre pares – dentro e fora das salas de aula. Dentro por via das coadjuvâncias em aula e fora através da criação de tempos comuns para o trabalho de parceria e de proximidade, nomeadamente no que se refere ao planeamento das atividades letivas e definição de estratégias de ensino, bem como à análise e discussão de casos mais problemáticos.

A coadjuvação em sala de aula e a implementação de estratégias visando uma maior eficácia dos apoios procuram responder adequadamente às dificuldades de aprendizagem detetadas. (Plano de Melhoria, 2013-2016, p.1)

Em articulação com as medidas anteriormente referidas [coadjuvações e o trabalho colaborativo] surge, também, a implementação estruturada de processos de supervisão da prática letiva segundo o regime de assistência às aulas.

Implementação da assistência mútua de aulas e reflexão no âmbito do Conselho Curricular, uma vez por período (Plano de Melhoria, p.5).

No plano de melhoria pode constatar-se que os responsáveis pela implementação desta medida são os coordenadores de departamento curricular e os instrumentos de monitorização da ação serão o registo, no sumário, da presença do professor que assistiu à aula. O balanço da experiência será realizado em sede de conselho curricular de grupo, departamento ou de ano. No relatório de avaliação do plano de melhoria [2013- 2016] efetuado pelo observatório de qualidade e que data 15 de julho de 2016 refere-se o grau de consecução desta medida [Supervisão colaborativa entre pares] e nele se regista que:

De acordo com os relatórios do Coordenador do projeto Supervisão entre pares, os docentes consideraram que esta ação promove a discussão e partilha de práticas conducentes à melhoria dos resultados dos alunos, proporcionando a reflexão sobre as potencialidades e adequação de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades. No entanto, o Departamento do 1º Ciclo referiu, como constrangimento, a conciliação de horários dos professores do 1º Ciclo e a obrigatoriedade da supervisão, a qual deveria ser facultativa. Após o segundo ano de aplicação concluiu-se, no referido documento, a possibilidade de se realizarem algumas alterações, sendo que, no geral, educadores e professores consideraram o balanço desta ação, positivo.

Neste ano letivo, a reflexão realizada nos Conselhos Curriculares refere como aspetos positivos o envolvimento de docentes de diferentes Ciclos e de diferentes disciplinas. Realça o interesse desta prática no aprofundamento da articulação curricular; na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os resultados dos questionários de satisfação: 31,4% dos docentes e técnicos superiores inquiridos, não concorda nem discorda que a supervisão pedagógica contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e dos resultados escolares e 28,6% concorda. (Relatório da Avaliação da execução do Plano de Melhoria, 2013-2016, p. 14)

Nas considerações finais, constantes no relatório de execução do plano de melhoria [2013/ 2016], a equipa destaca como aspetos decisivos na melhoria dos resultados académicos e sociais dos alunos, bem como para melhoria da prestação do serviço educativo, nos vários ciclos de ensino, a implementação do regime de coadjuvações e o seu alargamento aos três ciclos de escolaridade;

No ano letivo 2014/2015 registou-se a participação de um total de quarenta e seis professores nas funções de coadjuvantes e/ou coadjuvados com a seguinte distribuição: 18 docentes e 18 tempos, no 1º Ciclo; 11 docentes e 29 tempos, no 2º Ciclo e, no 3º Ciclo, 17 docentes e 47 tempos.

No presente ano letivo 2015/ 2016 registou-se um total de 48 professores nas funções de coadjuvantes e/ou coadjuvados com a seguinte distribuição: 13 docentes e 13 tempos, no 1º Ciclo; 14 docentes e 34 tempos, no 2º Ciclo e, no 3º Ciclo, 21 docentes e 59 tempos.

O alargamento da coadjuvação a mais turmas e a mais disciplinas permitiu a melhoria de algumas das áreas deste plano, tendo sido um importante contributo para as aprendizagens



dos alunos, através de um maior conhecimento das reais dificuldades dos mesmos (Relatório da Avaliação da execução do Plano de Melhoria, 2013-2016, p. 14).

Salienta a mesma equipa, a importância da implementação da modalidade de trabalho colaborativo e a criação de espaços e tempos comuns nos conselhos curriculares e no departamento do 1.º ciclo;

A disponibilização de tempos comuns para trabalho colaborativo também aumentou (52 tempos comuns no 2º e no 3º Ciclos), o que se traduziu, em algumas turmas, numa melhoria dos resultados dos alunos, devido à partilha de práticas letivas, ou aplicação de estratégias comuns como por exemplo a divisão da turma em grupos. A partilha de estratégias e saberes contribuiu, igualmente, para o envolvimento dos docentes na elaboração de materiais. (Relatório da Avaliação da execução do Plano de Melhoria, 2013-2016, p.15)

No final do relatório e por via do balanço positivo face à implementação das ações referenciadas, a equipa apresentou as seguintes propostas à direção do Agrupamento e consequentemente ao Conselho Pedagógico:

Atribuir mais um tempo de coadjuvação, o que poderá ocorrer em qualquer momento, de acordo com a flexibilidade horária, em situações particulares (casos de indisciplina e ou turmas com dois ou mais alunos com Necessidades Educativas Especiais) previamente identificadas ou que se revelem ao longo do ano letivo;  
Constituir grupos de apoio ao estudo/apoio educativo com um número reduzido de alunos, no máximo de cinco, e do mesmo ano de escolaridade;  
Utilizar a supervisão para renovar práticas em áreas identificadas como frágeis;  
Realizar a supervisão entre ciclos e departamentos no sentido de aprofundar a articulação curricular vertical e horizontal. (Relatório da Avaliação da execução do Plano de Melhoria, p.17)

Quanto ao projeto educativo, elaborado para o quadriénio 2016/ 2019, dialoga com os documentos anteriormente referenciados e nele são apresentadas as prioridades da atuação pedagógica do agrupamento, em convergência com as ações estratégicas delineadas, quer no plano de melhoria (PPM), quer no plano de ação estratégica (PAE). De salientar que este último documento foi produzido no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar [PNPSE] e nele encontram em destaque quatro medidas de promoção do sucesso educativo:

- i) Novas pontes, novos caminhos: retenção apenas no final de ciclo; e cuja meta prevê a redução da taxa de retenção em 25% para cada ano de final de ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos)

- ii) Rede de pares teias de sucesso: apropriação de um modelo colaborativo, cujas metas visam a redução em 25 % o número de alunos que transita com classificação de insuficiente a Português ou a Matemática, no 1º ciclo; a redução em 25% o número de alunos que transitam com duas ou mais classificações inferiores a 3, nos 2º e 3º ciclos e a realização, em cada conselho turma, de um trabalho de projeto que envolva, por ano letivo, pelo menos, uma disciplina de cada um dos Departamentos Curriculares. Esta medida pretende promover o trabalho colaborativo e consolidar as práticas supervisivas entre pares existentes no território educativo.
- iii) A terceira medida de promoção do sucesso educativo diz respeito à implementação alargada das práticas experimentais, nos diferentes ciclos de ensino, de modo a garantir o envolvimento de todos os alunos num conjunto de atividades experimentais (carteira de experiências).
- iv) A última medida - Sempre cidadãos, prevê a valorização da autonomia e da responsabilidade dos alunos, envolvendo-os no planeamento e dinamização de atividades, por via da sua participação na associação de estudantes e demais estruturas (assembleias de turma).

De salientar que o domínio de intervenção prioritária definido no Projeto Educativo é “Educar em Cidadania” em articulação com a quarta medida prevista no PAE “Sempre cidadãos: valorização da autonomia e da responsabilidade dos alunos”p.12

Este projeto educativo deve servir de referência a uma dinâmica de transformação da escola, visando a melhoria dos processos educativos. Ao longo dos últimos anos, tem-se assistido a uma demanda contínua de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, ao encetar caminhos de mudança assentes numa reflexão partilhada. (...) Esta orientação contribui para que o domínio de intervenção prioritário preconizado conquiste significado no aprofundamento de uma autonomia e flexibilidade curricular específicas do agrupamento. Este olhar permite que se assuma como natural o investimento numa disciplina de oferta complementar - Desenvolvimento, Ambiente e Sustentabilidade – promotora do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Este é o tempo da cidadania global. (Projeto Educativo, 2016/ 2019, p.11)

Este documento matricial e estruturante da ação educativa e pedagógica [PEA] destaca a preocupação do Agrupamento de escolas em assegurar o desenvolvimento pleno de cada aluno capacitando-o para o exercício da livre escolha e da responsabilidade integral, na qualidade de agente ativo e interventivo no espaço social e cultural.

Educar em cidadania implica ainda centrar as ações educativas no desenvolvimento da pessoa, da sua identidade, do cidadão do aqui e agora, mas também do responsável e participante no desenvolvimento de uma sociedade justa, solidária e democrática.

Envolver os alunos na tomada de decisões, comprometê-los com o seu sucesso educativo é uma prática de governança que contribuirá decisivamente para a formação de cidadãos autónomos e identificados com a nossa cultura de escola.

Este é o tempo do conhecimento ativo, integrado e transdisciplinar. Tempo que implica um trabalho colaborativo, reflexivo com vista ao desenvolvimento e implementação de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas.

Neste âmbito, a ação educativa dá prioridade a atividades e ações de ordem curricular e extra curricular que se enquadrem em temáticas relacionadas com a promoção do desenvolvimento sustentável.

Esta orientação contribui para que o domínio de intervenção prioritário preconizado conquiste significado no aprofundamento de uma autonomia e flexibilidade curricular específicas do agrupamento. (Projeto Educativo, 2016/ 2019, pp.11)

A matriz da ação educativa, consubstanciada no PEA, propõe uma atuação conjunta, concertada e participada, dos diferentes atores no palco educativo - professores, alunos, pais, encarregados de educação e tecido social envolvente – os quais devem empreender esforços, presentes e futuros, na garantia de que o processo de ensino e de aprendizagem de cada jovem se cumpre na confiança, no diálogo, na solidariedade, na democraticidade e no estímulo crescente à curiosidade e à criatividade.

Este olhar permite que se assuma como natural o investimento numa disciplina de oferta complementar - Desenvolvimento, Ambiente e Sustentabilidade – promotora do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. (Projeto Educativo, 2016/ 2019, pp.11)

No projeto educativo surgem igualmente delineadas as grandes opções pedagógicas que servem de bússola e consequentemente de orientação ao trabalho desenvolvido pelas equipas educativas nos diferentes ciclos de escolaridade. Assim, e em articulação com as medidas presentes nos documentos estratégicos, o projeto educativo evidencia a clara opção pelo trabalho de equipa / trabalho colaborativo entre os pares, de um mesmo conselho de docentes, departamento e conselho de turma, numa assunção clara das valias da implementação da metodologia de trabalho de projeto onde os professores e os alunos mobilizam saberes de diferentes áreas, numa clara aposta no diálogo inter e multidisciplinar e nas aprendizagens significativas.

No 2º e 3º ciclos, em cada uma das turmas, é desenvolvido um trabalho de projeto que envolva diferentes áreas do saber. Esta atividade implica a mobilização de conhecimentos de diferentes disciplinas, visando o desenvolvimento de aprendizagens significativas que abram o caminho para entendimento do carácter transversal do conhecimento. (Projeto Educativo, 2016/2019, pp.12)

Em estreita articulação com o desenvolvimento de modalidades de trabalho colaborativo [espaços de partilha e reflexão, elaboração conjunta de planificações, instrumentos de avaliação, materiais pedagógicos, estratégias e discussão de casos]

Projeto Educativo, pp. 13] surge a supervisão da prática letiva na qualidade de dispositivo estratégico ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas e da consolidação de uma atitude profissional mais reflexiva.

A supervisão pedagógica consiste na assistência mútua de aulas, envolvendo todos os docentes, pelo menos, uma vez por período. Tem como objetivo primordial contribuir para a mudança de ação pedagógica, promovendo a transformação de práticas em sala de aula e a consolidação de uma atitude reflexiva na docência. (Projeto Educativo, 2016/ 2019, p. 13)

No documento é igualmente visível a aposta no desenvolvimento de atividades experimentais, em contexto natural, como promotoras do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento e com contributos para a construção de uma consciência ambiental, numa estreita articulação entre a teoria e a prática (conhecimento e a ação).

Do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade, as crianças e jovens realizam um conjunto de atividades experimentais, devidamente registadas na “Carteira das Nossas Experiências”. A realização de atividades experimentais, no Parque Ambiental do Alambre (Serra da Arrábida), deve servir de referência para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares promotoras de aprendizagens significativas. (Projeto Educativo, 2016/2019, pp. 12-13)

As assembleias de alunos, os clubes e projetos constituem-se igualmente como espaços de oportunidade de formação pessoal, social e cívica, de exercício de liberdade e de responsabilidade, tendo estes um lugar privilegiado no desenvolvimento e na consolidação de uma cultura de ensino livre e democrática.

Da análise realizada à esfera documental - relatório da avaliação externa, plano plurianual de melhoria e projeto educativo de agrupamento -, registamos a articulação explícita entre as recomendações de melhoria presentes no relatório, as ações constantes no plano de melhoria e os domínios priorizados para a ação educativa no Projeto Educativo. As grandes opções pedagógicas do Agrupamento surgem ancoradas no trabalho interpares, trabalho em colaboração, tendo por chão a preparação conjunta da ação pedagógica, definição e reavaliação das estratégias pedagógicas e discussão de casos. Para tal a direção (liderança de topo) atribuiu aos docentes dos diferentes ciclos de escolaridade espaços e tempos comuns para a realização de um trabalho conjunto, viabilizando o encontro interpares. As medidas de coadjuvação, presentes em todos os ciclos de escolaridade, reforçadas nos últimos anos, a par da implementação de processos estruturados de supervisão da atividade letiva, projeto com cinco anos de implementação, e que abrange todo o universo de docentes e de educadores do pré-escolar, contribuíram para que se instituíssem e se consolidassem modalidades de

trabalho colaborativo e de supervisão pedagógica na qualidade de estratégias promotoras da análise e da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

A proposta de atuação pedagógica inscrita no Projeto Educativo do Agrupamento foi pensada como um desafio ao individualismo, à solidão profissional, à visão monolítica, convocando os agentes educativos à ação plural, multidimensional, diversa, comprometida e concertada com o contexto local e com todas as forças sociais e culturais onde se inscreve. A territorialização das políticas educativas surge através da ação refletida sobre o conjunto de perguntas e de respostas educativas fornecidas à escala local, gizadas e forjadas a partir das necessidades sentidas e em resposta aos problemas quotidianos. Assim, o projeto educativo cumpre e incorpora, também, o significado da mudança que se pretende que aconteça por via da alteração de práticas e de culturas de trabalho, no firme desejo de que essa alteração tenha impactos significativos nas aprendizagens dos alunos e na formação integral dos jovens na qualidade de cidadãos livres.

Nesta linha de pensamento torna-se decisivo que a comunidade educativa se mobilize em torno do seu PEA, de modo sistémico e integrado, e que sinta os documentos planificadores e estruturantes da vida e da ação escolar, que tocam verdadeiramente o currículo, as aprendizagens e as atividades promotoras de melhoria da ação discente e docente, como seus. Estes documentos, produzidos em sede de organização escolar, reproduzem a realidade que aí se vivencia, se experiencia, e têm em consideração um diagnóstico criterioso do território, efetuado *in loco*, após audição e a participação de uma maioria dos pares e, por isso, promanam de uma visão convergente e lúcida face a um presente futuro em construção.

À essência de qualquer projeto pertence a ideia de antecipação de futuro e de orientação para uma *práxis* que visa a transformação de um dado contexto, num horizonte de sentidos e de possibilidades. Deste modo, o projeto transporta consigo a referência a condições reais as quais funcionam como potenciadoras da intenção de operar, agir, transformar, edificar e provocar (fazer acontecer) a mudança.

## **1.2 Prolegómenos à apresentação dos resultados: os tópicos de apresentação e discussão dos resultados da investigação empírica**

Os resultados da investigação serão apresentados por tópicos enquadradores do estudo, em articulação com as questões e os objetivos delineados. No que se refere aos discursos dos professores a sua transcrição será efetuada em itálico para prestar destaque às suas vozes. Pretendemos, deste modo, caminhar da análise e compreensão da esfera dos projetos e planos organizacionais - Projeto Educativo do Agrupamento e Plano de melhoria - para a análise e compreensão do papel das lideranças [de topo e intermédias] na implementação e funcionamento do projeto – Supervisão colaborativa entre pares – nas equipas educativas. São estas estruturas [departamentos, grupos e conselhos de turma] os lugares privilegiados de programação, execução e reavaliação conjunta das ações pedagógicas, tendo os professores por referência na sua atuação, quer os documentos estruturantes, quer as ações desenhadas para operacionalização das metas pretendidas.

Por conseguinte, o primeiro tópico de análise [meso-sistémica] incidirá sobre as esferas de permeabilidade e de conflitualidade dos projetos do agrupamento de escolas, na qualidade de mapas de ação e de programação que anunciam um conjunto de intenções e de propostas estratégicas com vista à melhoria da ação educativa. Afigura-se-nos, pois, pertinente explorar a articulação entre os princípios, os meios e os fins [isto é: o que a organização propõe, como, com que meios e para que fins].

No segundo tópico de análise pretendemos apresentar os resultados obtidos relativamente ao rosto e às marcas da genealogia e implementação do projeto Supervisão Colaborativa entre pares no agrupamento, nomeadamente o que se refere ao conjunto das potencialidades e constrangimentos sinalizados aquando da sua implementação no território educativo. Para tal importa, também, interpretar e compreender o papel das alianças - entre a liderança de topo e as lideranças intermédias – os compromissos e as tensões decorrentes das representações e apropriações dos conceitos de supervisão e colaboração, elaboradas pelos professores a partir dos lugares que ocupam na organização e das condições de trabalho que dispõem.

No terceiro tópico de análise pretendemos compreender os contributos das lideranças pedagógicas para a implementação de processos supervisivos nas equipas educativas – departamentos, grupos e conselhos de turma - no âmbito da preparação das ações pedagógicas, partilha de saberes profissionais e consequente reflexão dos

professores sobre as suas práticas. Tendo em vista este propósito, apresentaremos os resultados decorrentes da análise transversal da operacionalização dos processos de supervisão entre pares, nas estruturas designadas, com base na intersecção dos seguintes aspetos: perguntas de partida, delineamento de focos de observação e criação de instrumentos, e contributos da reflexão dos pares para a resolução dos problemas de partida nos diferentes contextos educativos.

No quarto tópico apresentaremos os contributos da supervisão e da colaboração para a construção e partilha de saberes nas equipas pedagógicas e desenvolvimento da práxis profissional dos professores (o que se faz, como, porquê e para quê?). Apresentaremos os contributos epistemológicos, antropológicos e éticos da participação no projeto, Supervisão Colaborativa entre pares, e do envolvimento dos professores nas diferentes ações e contextos organizacionais. Assim, pretendemos compreender e interpretar como se constrói e reconstrói a ação individual no âmbito da ação coletiva e quais as marcas intersubjetivas da supervisão colaborativa na preparação da ação pedagógica e no desenvolvimento das práticas profissionais dos professores. Esta será uma oportunidade para colocar em diálogo o sujeito e o meio, o particular e o geral, a parte e o todo.

No quinto e último tópico de análise apresentaremos o conjunto de potencialidades e de constrangimentos associados aos processos de supervisão e de colaboração nas estruturas onde os professores desenvolvem a sua ação profissional.

## **2. Tópico 1- Articulação documental entre os projetos**

No âmbito deste tópico responderemos a duas questões de investigação anteriormente colocadas:

- i) Que áreas de melhoria da ação educativa se encontram em evidência no documento orientador da ação coletiva - Projeto Educativo do Agrupamento - e como se articulam com o programa de ações presentes no Plano de Melhoria para a sua concretização?
- i) Que modalidades de supervisão e de colaboração se encontram em evidência nos documentos estratégicos e como se articulam com os projetos necessários para a sua execução?

Procuraremos, também, responder ao seguinte objetivo:

- i) Compreender a articulação entre os eixos de intervenção estratégica constantes no projeto Educativo do Agrupamento e as ações de melhoria necessárias à sua operacionalização;

A nossa primeira dimensão temática de análise [meso-sistémica] incidiu sobre a esfera documental dos projetos e das ações que os configuram na qualidade de mapas de programação que anunciam um conjunto de intenções e de propostas estratégicas com vista à melhoria da ação educativa. Da análise documental realizada ao Projeto Educativo, Plano de melhoria e Plano de ação estratégica foi possível compreender a articulação entre eles, anunciando-se no primeiro as áreas de melhoria desenhadas estrategicamente no segundo, alinhadas com as áreas de intervenção constantes no relatório da IGEC e consubstanciadas, também, no plano de promoção do sucesso escolar. Esta convergência e articulação ao nível do planeamento estratégico - sinalização das áreas de intervenção, metodologias de trabalho a adotar e recursos a alocar - fornece à organização, nomeadamente às lideranças de topo e intermédias, orientações pedagógicas e curriculares, fundamentais para a organização do trabalho escolar nas diferentes estruturas intermédias.



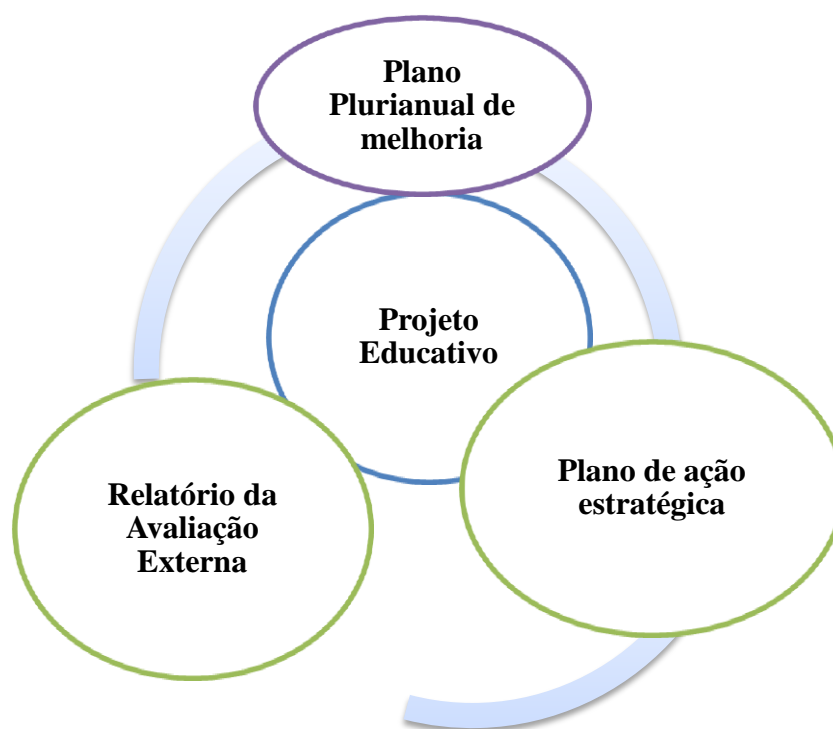


Figura 13: Esferas de permeabilidade entre os projetos

Deste modo, quisemos inquirir os participantes no estudo sob o modo de construção destes documentos estratégicos, se sabiam que áreas de melhoria contemplavam e que estratégias tinham sido selecionadas para a sua execução. Em paralelo procurámos, também, saber que metodologia de trabalho foi privilegiada, aquando da sua conceção, e como é que os processos de supervisão e de colaboração poderiam coadjuvar os professores a alcançar os objetivos e as metas propostas. A visão da liderança de topo, das lideranças intermédias e dos professores, é a de que os documentos são construídos segundo uma base de participação e de discussão alargada em que os pares analisam e debatem as grandes opções estratégicas em sede de equipa educativa – grupos, departamentos e conselhos de turma.

*[...] o projeto educativo e o plano de ação estratégica, elaborado em resposta à sinalização de áreas a melhorar, fruto da última avaliação externa, contemplam opções estratégicas - a coadjuvação, o trabalho colaborativo, a supervisão, que também estão presentes no meu projeto de intervenção. (DiretAgrup)*

*Os professores participam na discussão e conceção dos documentos do Agrupamento, embora as lideranças intermédias tenham um papel de maior proximidade com a liderança de topo e uma voz mais direta no conselho pedagógico. (CDT)*

*Os professores deviam envolver-se mais na análise e na discussão das coisas para que as decisões não surjam de cima para baixo. (CDMCE)*

Essa participação poderia, ainda, ser maior se os professores se envolvessem um pouco mais na discussão e se os mesmos não fossem produzidos com base na necessidade de dar resposta a um imperativo legal – é necessário conceber um projeto educativo, um plano plurianual de melhoria, um plano de promoção do sucesso escolar, também, como resposta às necessidades da avaliação interna dos sistemas de ensino.

*O Projeto Educativo e o plano plurianual de melhoria são participados, o tipo de participação passa por questionários e pela sua análise nos departamentos e grupos... Acompanhei o Projeto Educativo desde 2004 até agora e o que se quer é o mesmo – promoção do sucesso e dos resultados sociais... (CDMCE)*

*Como coordenadora, nós temos, enfim, mau grado as críticas que eu tinha relativamente ao plano de melhoria, em resposta à avaliação externa, sei que devemos vestir a camisola e defender o processo ainda que as condições para a execução, para mim, não fossem as ideais. (CDMCE)*

*Claro que os professores participam e contribuem de forma significativa para a elaboração dos documentos estratégicos da escola, nem poderia ser de outro modo. (DiretAgrup)*

*Sim, as coisas são pensadas e discutidas: os documentos e as metodologias de ensino, tudo faz parte da vida da escola e os professores são peças fundamentais para a construção dos referenciais de ensino. (ProfMat2.ºC)*

*Considero que há uma forte articulação entre todos os documentos estruturantes do agrupamento e que todos eles são produto de uma construção participada, auscultada. Este último projeto, que é o mais recente, está alinhado com o projeto de intervenção e foi feito quase em simultâneo. O projeto educativo estava a ser realizado por uma equipa (claro que eu também pertenci e estive sempre envolvida) e, simultaneamente, estava a decorrer o período de recandidatura ao cargo de diretora. Portanto, as coisas foram muito próximas, já não sei quem é que originou quem, mas que estão as duas coisas em consonância, estão certamente. (DiretAgrup)*

*Eu (...) quando li o plano de melhoria pareceu-me que seria mais um plano de melhoria da inspeção do que o plano de melhoria da escola. Os planos de melhoria, infelizmente, embora a escola tivesse alguma prática de auto-observação, não nascem ou não nasciam duma reflexão, ou de uma coisa que fosse realmente apropriada por todos. Contudo, reconheço que houve um esforço para lhe imprimir um rosto e uma identidade. (CDMCE)*

Salientam os docentes que a esfera documental dos projetos e planos de escola é importante para o estabelecimento de metas e princípios organizadores e estruturadores do trabalho dos professores mas que a ação educativa se pauta e joga por um conjunto de outras variáveis organizacionais associadas aos contextos de trabalho, às equipas

educativas, às turmas e à forma como se ensina e se aprende numa lógica de sucesso para todos

*O projeto educativo e demais documentos são importantes numa organização, mas o dia-a-dia dos professores vai para além do que está no projeto educativo e no plano de melhoria. Por vezes o que está lá é uma coisa e o que conseguimos fazer, com as condições de trabalho efetivo que temos, é outra. Ficamos aquém do esperado nuns parâmetros, superamos outros, o que importa é fazer o melhor pela qualidade das aprendizagens-queremos todos o mesmo – sucesso! (CDT)*

Relativamente à matriz pedagógica, curricular e axiológica em evidência no Projeto Educativo do Agrupamento nele encontramos uma conceção de ensino que aposta na formação integral do jovem, através da mobilização interdisciplinar e da visão integrada das várias áreas, vislumbrando-se o currículo como projeto multidisciplinar, isto é, como um campo de agregação de saberes e de capacitação dos jovens para a vida social e profissional. A conceção de ensino e de aprendizagem é sustentada na dialética entre teoria e prática possibilitando ao jovem a realização de experiências que o ensinem a escolher, a decidir e a saber argumentar e justificar as suas opções.

*Na qualidade de coordenadora de um projeto de referência no Agrupamento revejo-me na matriz do projeto educativo assente na defesa e desenvolvimento de valores ambientais, patrimoniais onde o respeito por nós, pelos outros e pela natureza, é a chave para o exercício pleno da cidadania ativa e responsável. (CProjAgr)*

*Aqui, há uma carteira de experiências que é desenvolvida e aplicada de modo a que todos os jovens possam, ao longo da escolaridade, ter um conjunto de experiências a diferentes níveis e ajustadas à sua faixa etária, evidentemente. O facto de os alunos poderem visitar determinados locais, assistir a espetáculos, estar em contacto com o meio ambiente, observar, tirar notas, etc. não só favorece o aparecimento e consolidação das suas aprendizagens como os torna pessoas melhores, mais conhecedoras e informadas. (DiretAgrup)*

Deste modo, a escola deve garantir, em paralelo, a formação científica e ético-moral do jovem, educando-os para os valores – liberdade, responsabilidade, cuidador de si e dos outros, respeito pelo ambiente, preservação da sustentabilidade e biodiversidade do planeta.

A figura 14 apresenta a matriz antropológica, curricular e axiológica constante no Projeto Educativo do Agrupamento onde se acentua a dimensão da participação do jovem na construção do seu projeto educativo com base num exercício de cidadania

ativa e responsável. É também possível compreender a concepção de ensino subjacente e a complementaridade entre a dimensão pedagógica e curricular como ações que reivindicam a presença e o entrelaçamento de vários saberes, numa perspectiva integradora e unificadora entre conhecimentos, saberes e atitudes.

*Há três anos que temos esta possibilidade de ir para o parque (...) na serra. A Filosofia do projeto ciências na nossa serra é a de que as diferentes disciplinas possam trabalhar em contexto de ambiente natural... Geografia, Português, Física e Química, por isso as turmas têm ciências ao final do dia. Por outro lado, o que se pretende é que os alunos desenvolvam um conjunto de conhecimentos e de atitudes de respeito e de preservação pela natureza e ganhem consciência ambiental. (CProjAgr)*

Desta forma, a ação educativa é multifocal e plural visando a formação global do indivíduo na sua relação livre e responsável com o meio onde se insere.

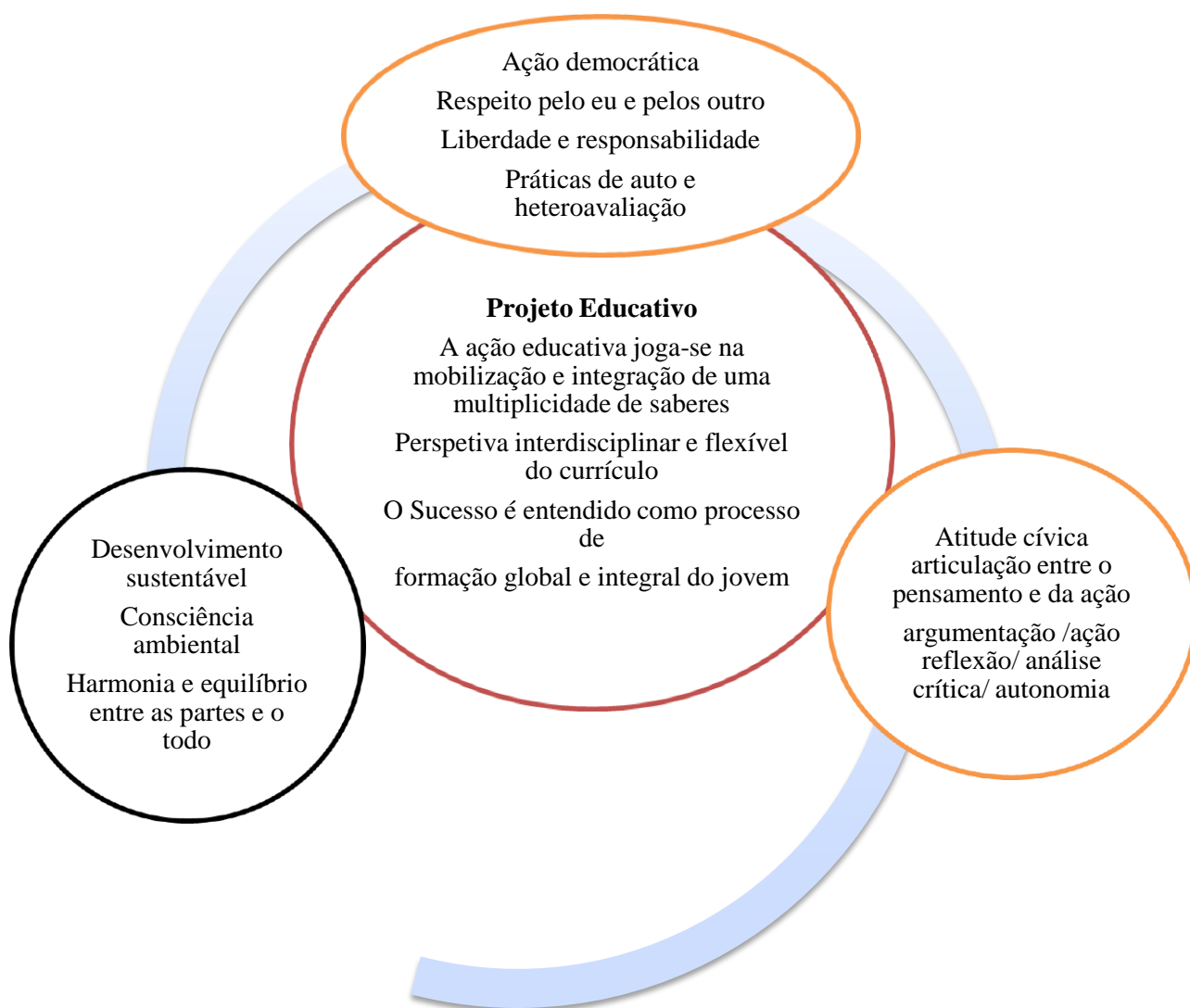


Figura 14: Matriz pedagógica, curricular e axiológica do Projeto Educativo do Agrupamento de escolas

Existem eixos estruturantes no PEA que se traduzem em opções curriculares e pedagógicas [promoção de saberes e de experiências que facilitem a construção de uma consciência ambiental e cívica] numa lógica de aprofundamento, construção e expansão de saberes que coadjuvam os jovens na consolidação das suas margens de criticidade, autonomia e responsabilidade em ações sustentadas do indivíduo para com o meio e a sociedade em geral, daí o “investimento numa disciplina de oferta complementar - Desenvolvimento, Ambiente e Sustentabilidade – promotora do desenvolvimento de projetos interdisciplinares” (PEA p. 11). As preocupações com a formação integral do jovem passam por lhe garantir uma oferta diversificada de experiências, aprendizagens em contexto natural, como referimos anteriormente, mas também aprendizagens através do debate e da escuta, nas assembleias de turma, na assunção da escolha, do risco, na argumentação e no diálogo que rasga horizontes de compreensão, análise e debate.

*Neste âmbito, a ação educativa dá prioridade a atividades e ações de ordem curricular e extracurricular que se enquadrem em temáticas relacionadas com a promoção do desenvolvimento sustentável. (Projeto Educativo do Agrupamento p.11)*

E notória a preocupação por parte da liderança de topo em tornar o espaço escolar num espaço de aprendizagem efetiva, daí a necessidade de todos os alunos cumprirem o seu projeto educativo na escola, com a ajuda e o apoio dos seus professores, é essa a missão da escola, garantir a realização de aprendizagens significativas e úteis à vida

*Eu começo a achar que esta história de uma escola, de um projeto educativo, eu acho é que cada aluno devia ter o seu projeto educativo, ou seja, cada aluno cumprir o seu projeto educativo dentro da escola. Nem havia necessidade de haver medidas adicionais para garantir a aprendizagem, se cada um conseguisse cumprir aqui o seu projeto educativo. Portanto, aí está: na sala de aula está o poder do professor, em transformar ou não transformar, em ajudar cada aluno a fazer o seu percurso, com sucesso, sim, porque hoje em dia, toda a gente tem acesso à escola. Há 40 anos atrás é que não. Há 40 anos era preciso construírem-se escolas para dar oportunidade de acesso a todos. Agora todos têm acesso à escola, não sei é se todos aprendem. (DiretAgrup)*

Em paralelo a escola deve, no entender da liderança de topo, possibilitar aos alunos momentos de participação na construção e na avaliação das suas aprendizagens, envolver e capacitar os alunos para poderem livre e conscientemente integrar soluções para a resolução dos problemas

*Os alunos participam muito no seu próprio processo de ensino, aliás, eu acho é que a escola tem de caminhar exatamente nesse sentido. Se o aluno não participar, ele não aprende, ele memoriza, mas não aprende. É muito importante fazer com que o aluno tenha experiência da escolha, da decisão, da liberdade, da responsabilidade, por si e pelos outros, responsabilidade ambiental. (DiretAgrup)*

*Por exemplo o plano anual de atividades, que é um documento que operacionaliza a matriz do Projeto Educativo, pode dizer que a sua construção e avaliação é muito participada. Os professores, os alunos e também os pais participam na avaliação das atividades e projetos, porque, aliás, cada atividade que um aluno faz e, isso, não sei como se procede nos outros lados, mas cada atividade que um aluno faz, desde a visita de estudo a outro tipo de atividades, é avaliada por todos os intervenientes. Todos os intervenientes têm uma aplicação on-line, professores e alunos, para avaliar as atividades (dentro e fora da sala de aula). Pretendemos saber se contribuem ou não para melhorar os seus resultados escolares, mas também se favorecem a melhoria do clima e das interações entre os alunos, o que é que aprenderam, etc. Assim, todos são chamados a avaliar, cada pessoa que intervém e a avaliação do plano de atividades, plano anual, é composta, é feita, assim, dessa forma. (DiretAgrup)*

A par desta conceção interventiva e participativa do papel dos alunos na escola existe uma ideia de ensino e de aprendizagem ancorada a três grandes áreas de intervenção, através das quais o Agrupamento pretende dar resposta aos problemas locais, relativamente: à organização do trabalho escolar, metodologia de trabalho docente e formas de regulação e monitorização dos processos de ensino e de aprendizagem, numa ótica de promoção do sucesso. Falamos concretamente da coadjuvação entre pares, do trabalho colaborativo nas diferentes estruturas intermédias – conselhos de ano, grupo, departamentos e conselhos de turma - e da supervisão entre pares, observação da prática letiva por pares, cuja proveniência poderá ser diversa, de acordo com a escolha de cada docente e com o propósito que pretende alcançar com esta ação. São, por isso, opções estratégicas que se encontram em evidência nos documentos estruturantes da ação coletiva e que propõem a organização do trabalho escolar segundo lógicas colaborativas e supervisivas em articulação com as mais recentes políticas públicas para a educação.

Nesta perspetiva, interpretativa e compreensiva, das pessoas, das ações e dos contextos, importa esclarecer a natureza e o alcance de cada uma das medidas, em evidência nos documentos, a sua articulação e o seu propósito, bem como os seus contributos para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e a promoção do sucesso escolar das crianças e jovens.

*Qualquer ação que seja pensada e realizada dentro da escola, por professores, deve ter um propósito - melhorar a prática do ensino e facilitar a aprendizagem. Aprende-se a ser bom aluno e aprende-se a ser bom professor, todos os dias! (ProfMat2.ºC)*

*Todos conhecemos as medidas de promoção do sucesso que estão em todos os documentos e planos, as nossas dificuldades estão na operacionalização simultânea de medidas e no alcance dos resultados que nem sempre são o que desejamos. (CDT)*

Apresentamos as três medidas de promoção do sucesso [figura 15] que contemplam lógicas de trabalho docente em supervisão e colaboração transversais a todos os ciclos de escolaridade anunciando uma vontade expressa no envolvimento e no compromisso de todos os professores com a organização e com a profissão

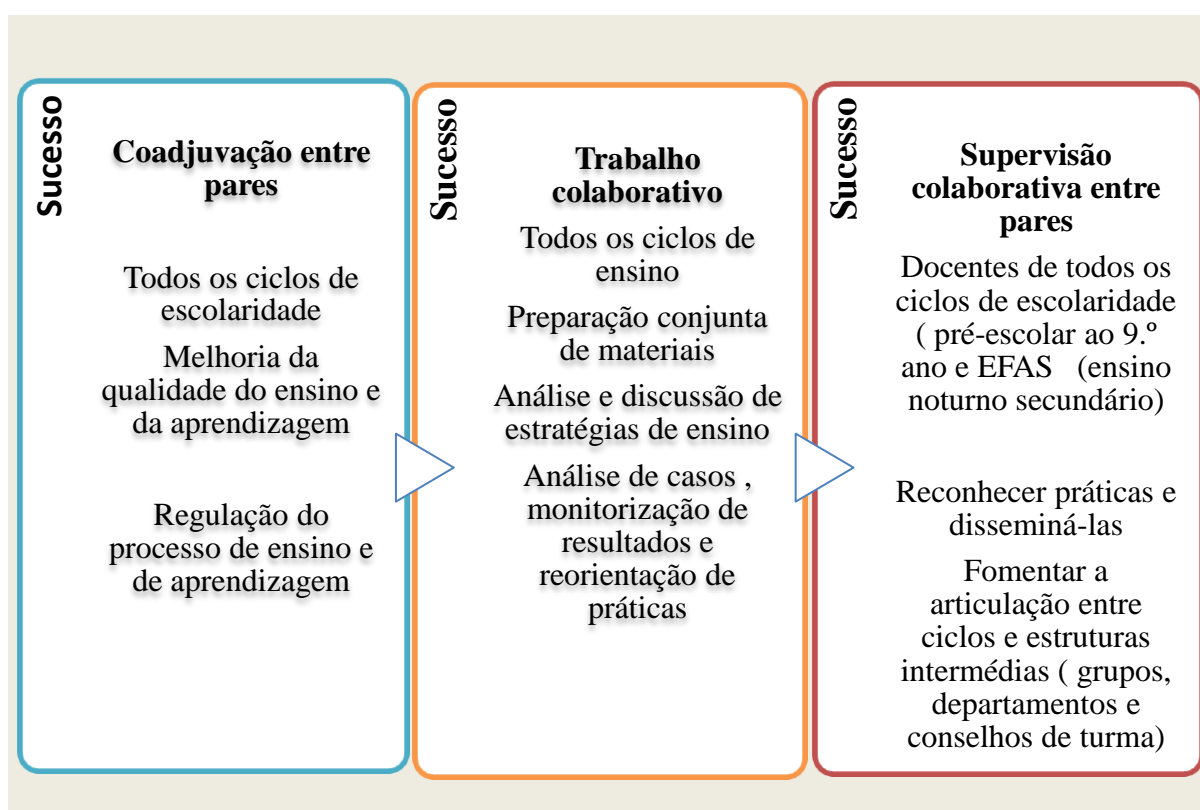


Figura 15: Medidas de promoção do sucesso educativo

Encontramos, pois, nestas três ações [coadjuvação/ trabalho colaborativo/ supervisão entre pares] uma finalidade comum - aproximar os professores, instigá-los a prepararem conjuntamente a prática letiva, observarem-se, debaterem e analisarem cenários, hipóteses, experimentarem e testarem essas hipóteses e refletirem conjuntamente sobre os resultados que alcançaram, de modo a garantirem que os processos de aprendizagem se efetuam por parte dos alunos. As três ações surgem como

processos de facilitação no apoio, regulação e monitorização da ação pedagógica dos professores.

*Eu acho que a coadjuvação, a supervisão e os horários com o tempo em comum para trabalho colaborativo são ações que ajudam os professores a estarem próximos, a observarem-se, partilhar os êxitos e os fracassos, apoiarem-se em rede. (DiretAgrup)*

*A coadjuvação foi uma porta de entrada para a supervisão embora sejam processos diferentes mas a primeira ajudou a desbloquear muitos mitos e erros acerca da supervisão entre pares. (ProfMat2.ºC)*

*A coadjuvação aproxima as pessoas que se apoiam uma na outra, aprendem a confiar e a reconhecer no outro uma mais-valia. (Prof1.ºC)*

No entender da diretora do Agrupamento a supervisão surge como uma ação e um processo de largo espectro uma vez que promove a colaboração, a observação, a reflexão, o reconhecimento, a partilha e a consolidação de boas práticas.

*Acho que a supervisão ainda traz outro benefício que é o facto de nós trabalharmos juntos no mesmo espaço, podermos estar anos juntos e não nos conhecermos, não nos valorizarmos e, por exemplo, valorizar o vizinho da escola ao lado, ou a prática da escola tal, e a supervisão traz o reconhecimento entre os pares. E esse reconhecimento entre pares, eu acho que é vantajoso, não só individualmente, mas para a organização, portanto considero que cumpre com o ideal de trabalho colaborativo e em presença. (DiretAgrup)*

*E ainda penso que a supervisão cumpre outra coisa: eu creio que a supervisão (e isso é uma das coisas que eu agora tenho andado a falar com a coordenadora) poderá ajudar a consolidar práticas que estão a despontar e a desenvolver-se, mas de forma pouco visível. Neste sentido, promove a formação entre pares, o reconhecimento, a consolidação de modos de atuar e de trabalhar, e o crescimento profissional. (DiretAgrup)*

Pretende-se que este modo de fazer e de operar no território – em coadjuvação, colaboração e supervisão - seja apropriado pelos diferentes atores e estruturas e contribua para que os professores organizem o seu trabalho, numa lógica de participação e compromisso, alinhada com os desígnios e as metas constantes no projeto educativo. Os documentos estruturantes anunciam, pois, uma aposta do agrupamento no trabalho em equipa [coadjuvação e colaboração] alicerçado no diálogo entre as lideranças de topo e intermédias, reconhecendo às últimas a capacidade de mobilizar saberes profissionais e comprometer os professores na procura de soluções para os mais variados problemas.



*Eu por exemplo, neste momento, estou muito interessada em que o trabalho interdisciplinar vingue, para se quebrarem as barreiras entre as disciplinas. Ora isto leva a métodos de trabalho diferentes, trabalhar de uma forma diferente, faz-nos sair da nossa zona de conforto, traz-nos insegurança, a nós, professores, ora, a supervisão pode ser a forma de validar essas práticas também. Melhorá-las e validá-las. (DirtAgrup)*

A diretora do Agrupamento destaca a importância dos professores aprenderem uns com os outros, na observação direta, na reflexão e no debate sobre o que viram e como viram, na melhoria constante das suas práticas e na forte aposta no seu desenvolvimento profissional.

*Os professores poderão aprender melhor uns com os outros, vendo-se uns aos outros, partilhando uns com os outros, sim, em grupo, em conselho de turma, acho que sim, se nós trabalharmos em colaboração, vamos aprender uns com os outros, mais, vamos aprender com os reparos, com as interrogações. É isso que nos poder fazer, ou não, alterar o caminho que estamos a seguir. Portanto, para mim, a colaboração e a supervisão têm de cumprir esse objetivo, quebrar o isolamento, o individualismo e crescermos juntos. (DirtAgrup)*

A mesma refere a importância que o exercício da liderança de topo pode ter nas organizações imprimindo-lhes rumos e direções alinhadas com as crenças, ideais e convicções partilhadas e assumidas no diálogo e compromisso, nem sempre fácil, com os pares, neste caso com as lideranças intermédias.

*A liderança está ao serviço das pessoas e deve ajudá-las a desenvolver-se e a regular as suas aprendizagens num verdadeiro compromisso entre a gestão e as lideranças intermédias. (DiretAgrup)*

Deste modo, em seu entender, existem diferentes modalidades de apropriação do trabalho colaborativo, por exemplo, ao nível do 1.º ciclo de escolaridade, nas diferentes escolas do Agrupamento. Contudo, essas modalidades de trabalho em colaboração favorecem, quinzenalmente, o encontro, a partilha, a programação conjunta, a operacionalização de estratégias, gestão de recursos e monitorização de processos de ensino e de aprendizagem, em rede, por parte dos docentes. Daí que, no entender da diretora, exista uma enorme vantagem na adoção deste registo de trabalho, isto é, na criação de condições para que os professores trabalhem conjuntamente. Deste modo,

foram criados , nos horários dos docentes, tempos para o trabalho em conjunto de modo a garantir aos professores o efetivo trabalho em parceria.

*Não basta dizer aos professores que têm que trabalhar em colaboração, temos que garantir e reunir condições para que tal seja possível. Eu Acho que a escola tem muito trabalho a fazer, muito, muito, de maneira nenhuma me sinto contente, mas na verdade acho que o agrupamento tem uma cultura de trabalho em colaboração. E quando eu digo que acho que tem, posso-lhe dar um exemplo do 1.º ciclo: se eu for à turma do 1º ano da escola A ou da escola B ou uma qualquer da C, portanto estou a falar de escolas diferentes, eu encontro aspetos conhecidos e aspetos comuns que não são fruto do acaso, nem daqueles professores terem todos a mesma formação, não é isso, é que aqueles professores trabalham quinzenalmente, têm horas em comum para trabalho, exploram métodos de ensino, afinam estratégias, então o que eu faço no 1.º ano da escola A, há situações, claro que a turma é outra, portanto há especificidades, mas o trabalho de articulação está a ser feito. Por exemplo, se entrar na turma do 1.º ano encontro as mesas, os alunos não estão sentados em fila, uns atrás outros. Se for à do 2.ºano, encontro aquele plano individual de trabalho a ser trabalhado em várias escolas. Porquê? Isto é fruto de trabalho colaborativo. Se não houvesse trabalho colaborativo, isto não existia. (DiretAgrup)*

Um outro exemplo da presença do trabalho colaborativo no Agrupamento, em destaque, diz respeito ao modo como os professores, nas diferentes estruturas, ciclos de ensino, discutem e analisam aspetos da sua prática pedagógica não com o propósito de uniformizarem ou padronizarem formas e atuação, mas para ampliarem o seu campo de ação didática, pedagógica e curricular e, assim, criarem melhores condições para o exercício da sua função educativa.

*É frequente falarmos do como fazemos as coisas em sala e analisarmos, em conjunto, casos mais difíceis. É comum apresentarmos os nossos problemas e receios e falarmos abertamente sobre as coisas para as tornamos mais leves. (CDPré)*

*Analisamos muito frequentemente estratégias de ensino e casos de maior resistência à aprendizagem, somos muito próximas e apoiamo-nos muito, em rede é mais fácil e menos penoso. (Prof1.ºC)*

*Programamos sempre a semana, não terminamos a semana sem ajustar e programar a semana seguinte, é a dinâmica que tenho nesta escola, diferente das outras onde tenho estado nos últimos anos. Nem lhe digo o que eu já aprendi aqui com as minhas colegas e com as educadoras, com todos os que aqui trabalham. (Prof1.ºC)*

*O grupo de Matemática sempre trabalhou de maneira muito próxima, há anos que programamos em conjunto, que nos coadjuvamos e nos observamos, para nós trabalhar neste registo é muito fácil e benéfico para todos, temos de facto um grande suporte uns dos outros. (CDMCE)*

*Vamos mais longe até no trabalho colaborativo e, agora, novamente estou a lembrar-me das ciências, porque há pouco falei na carteira das experiências. Nós temos também parcerias com a comunidade local, e nessas parcerias entram outros técnicos, como doutorandos em biologia, e vão-se planificar algumas atividades, em conjunto com esses parceiros locais e o grupo disciplinar, portanto, digamos que o trabalho colaborativo, de vez em quando, até já salta para lá dos muros da escola, faço com o Instituto da Conservação da Natureza que trabalham e planificam com os professores. (DiretAgrup)*

Os testemunhos dos professores e da diretora reforçam a importância da adoção de uma metodologia de trabalho em colaboração nos diferentes anos e ciclos de escolaridade, salientamos o foco desta prática [trabalho colaborativo] se encontrar inscrita na ação diária dos professores e contribuir para a sustentação e consolidação de um trabalho em rede que ultrapassa os muros da escola, possibilitando aos professores o planeamento e a concretização de algumas das suas atividades, em parceria com professores da Universidade de Ciências e Instituto de Conservação da Natureza, com o propósito de possibilitar aos alunos experienciar outros ambientes e formas de aprendizagem.

## 2.1 Súmula das principais inferências produzidas

A apresentação e interpretação dos resultados alcançados no âmbito do primeiro tópico, relativo à conceção e articulação dos projetos e planos do Agrupamento [PEA, PPM, PAE;], permitiu-nos destacar o alinhamento e a interseção de áreas de intervenção estratégica, nos diferentes documentos, que tornam explícito o conjunto de intenções e de propósitos da liderança de topo e das lideranças intermédias face à implementação de ações de promoção do sucesso escolar no Agrupamento. Dos discursos produzidos pela diretora e pelos professores podemos inferir que há esferas de permeabilidade entre os documentos estruturantes do Agrupamento e que os mesmos foram, por um lado, concebidos em resposta a um desígnio externo, e, por outro lado, discutidos e alinhados com os problemas internos da organização escolar, denotando uma visão e missão para a escola, como salientam Alarcão & Tavares (2018):

Se a missão essencial da escola é educar e instruir e se o currículo é instrumental para esse fim, então o projeto deve centrar-se no modo como a escola se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento capazes de tornar vivo o currículo instituído (...) Parece-nos oportuno ligar, neste momento, duas ideias que se nos afiguram como chaves na conceptualização que vimos elaborando: a ideia de escola reflexiva e a ideia de projeto educativo de escola. (p.135)

As perceções e representações da diretora e dos professores dão conta do envolvimento diferenciado ao nível dos contributos dos atores e das estruturas para a identificação de áreas de melhoria, consecução e operacionalização das ações inscritas nos documentos internos. Embora as representações dos coordenadores e professores possam ser distintas, relativamente ao grau de compromisso e envolvimento na conceção dos documentos do agrupamento, é manifesta a vontade da diretora, a par dos coordenadores de departamento, em agregar esforços em torno de uma visão e missão que compete à escola – unir os professores e criar as condições que tornem possível a concretização do projeto educativo, em nome da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta visão partilhada da construção de um projeto educativo, na qualidade de elemento estruturante e basilar na organização, elaborado numa base de diálogo e de concertação, compromisso e conflito, entre os atores, não se encontra em absoluta convergência com todas as representações expressas pelos participantes, que apontam graus distintos de participação na construção dos documentos (Costa, 2003a, 2003b; Barroso, 2001; 2004; 2005; Sérgio, 2011; Sérgio & Alves, 2011), assim como na

priorização de medidas de promoção do sucesso, contaminadas por um processo de avaliação externa e pelas mais recentes políticas públicas para a educação. No entanto, os professores reconhecem a vontade e perseverança internas no encontro de respostas para os problemas, aspetos presentes na definição e conceção do projeto educativo, constantes na literatura, relativamente à lógica presente na construção, implementação e monitorização deste documento. Segundo Fontoura (2006):

A construção de um projecto educativo de escola requer uma visão partilhada e um plano de acção regulado com alguma sistematicidade. (...) pressupõe a substituição de ambientes debilmente estruturados em torno de afectos e dos interesses dos actores residentes, por ambientes estruturados (...) desmontagem das práticas habituais e alteração dos ambientes de trabalho (...) para a construção de uma nova coerência, a partir da integração da diversidade de interesses e culturas. (p.153)

Esta noção de projeto educativo surge materializada no discurso produzido pela diretora que nos dá conta de uma visão e missão para a escola para lá do horizonte passado e presente de permanência dos jovens dentro da escolaridade, conferindo-lhe um papel central na formação futura de cidadãos livres e críticos, portadores de consciência moral e sentido cívico. O cumprimento do desígnio educativo exige, no entender da diretora e dos professores, uma atuação cuidada na preparação conjunta da prática letiva o que se traduz na ação de apoio, regulação e reflexão dos professores sobre as suas práticas profissionais como fator coadjuvante ao crescimento e à melhoria da organização como um todo.

Como refere, Costa (2003a):

Posicionando-se como mecanismo estruturante da vida escolar (antecipador e preparador da acção a desenvolver (...)) o documento de cúpula da planificação escolar, constituindo neste sentido o ponto de referência para os outros documentos de planificação e de programação sectorial na escola (plano anual de actividades, planificações disciplinares, programas e projectos sectoriais), outras valências lhe poderão ser atribuídas, tais como: o estabelecimento do quadro de funcionamento e estruturação organizacional da escola. (p.77)

Podemos afirmar que os documentos do Agrupamento de escolas anunciam articuladamente ações e processos de promoção do sucesso escolar [coadjuvação, trabalho colaborativo e supervisão pedagógica] assentes na preparação conjunta, colaborativa e supervisionada da prática letiva, dentro e fora das salas de aula, processos que potenciam, de modo continuado, a reflexão na, sobre e para a ação (Schön, 1983, 1987, 2000) com vista a se alcançarem as metas e os objetivos definidos no projeto da escola – melhor qualidade dos serviços prestados e maior sucesso social. Desta forma, os professores viabilizam, na ótica da diretora, o cumprimento de um desígnio

profissional - questionar-se, pensar-se e conhecer-se melhor, individual e coletivamente. A organização deve, por isso, rever-se nos seus documentos estratégicos – possibilitando aos atores agir articuladamente com o propósito da produção de conhecimento informado e contextualizado para além do relatado externamente e incorporado nos documentos, não raras vezes, de modo avulso e desintegrado das políticas educativas locais de melhoria. Torna-se, por isso, essencial no entender de Forte e Flores (2012) desenvolver estratégias e capacidades para aprender com os outros, a partir dos outros e para os outros, nos contextos onde nos situamos. Neste aspeto os professores destacam os bons hábitos de trabalho em colaboração, fruto da prática da coadjuvação e da supervisão entre pares, e distinguem as múltiplas modalidades de trabalho colaborativo, das formas mais frágeis às mais robustas (Hargreaves, 1998; Fullan e Hargreaves, 2001; Lima, 2002; 2004; Little, 1990), acentuando a importância da colaboração na preparação das práticas de ensino e na organização do trabalho escolar. Também Ponte e Serrazina (2002, p.5) destacam a dimensão próxima da colaboração no âmbito da qual os diferentes atores trabalham em conjunto, numa base igualitária e numa interdependência mútua, na procura de objetivos comuns. Para Lima, 2002, p.46 “a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores”. Como sabemos, o significado etimológico de *laborare* vai mais além do que simplesmente *operare* sobre, ou atuar sobre, atendendo a um fim esperado. A colaboração autêntica implica o trabalho conjunto e o compromisso por inteiro na definição de objetivos e na sua consecução, admitindo ao longo do processo ganhos e perdas, êxitos e fracassos (Boavida e Ponte, 2002; Alarcão e Canha, 2013)

Para Roldão (2007b)

O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos. (p.27)

Deste modo, as equipas educativas estabelecem um planeamento estratégico na definição de objetivos e finalidades que orientam as suas ações e potenciam adequadamente os recursos para que possam, mais facilmente, alcançar os objetivos pretendidos ampliando o conhecimento construído por cada um, pela integração de elementos resultantes da interação com os seus pares, com os contextos internos e externos e com outras instituições. No território alvo do estudo, a apropriação de

dinâmicas de trabalho regulares em colaboração, por parte dos professores, foram facilitadas por via da inscrição de um tempo para o efeito, no seu horário, o que contribuiu, na sua ótica, para a melhoria da preparação, análise e discussão concertada de estratégias pedagógicas, refletindo os professores sobre o alcance das suas propostas de atuação, nomeadamente, no que se refere à gestão curricular e à avaliação das aprendizagens.

Todas as ações estratégicas [coadjuvação, trabalho colaborativo e supervisão entre pares] na qualidade de medidas de promoção do sucesso, foram pensadas e discutidas em sede de conselho pedagógico, assim o referem os coordenadores dos departamentos curriculares, e implementadas com o propósito de contribuir para a construção de diferentes parcerias e teias de sucesso, investindo a liderança de topo e as lideranças intermédias no diálogo e na discussão de ideias, de modo a garantirem a ação conjunta, participação democrática e a estratégia concertada entre todos os atores educativos. Esta visão articulada e sustentada tem uma correspondência com o sentir da maioria dos professores, embora alguns manifestem a necessidade de uma participação, ainda mais alargada, e um maior envolvimento de todos, na conceção dos projetos, articulando-se com o ideal profissional, ético e político de atuação da liderança de topo, igualmente inscrito nos documentos orientadores. Salientamos, pois, a importância da participação efetiva dos atores nos seus contextos, participação que se refere a dimensões importantes da prática (Guerra, 2002b), que ocorre dentro das estruturas educativas, criadas democraticamente para o efeito, caso contrário a participação será entendida como um artifício retórico e um simulacro de algo que se almeja, uma quimera, uma utopia, que quanto mais caminhamos na sua direção mais distante se torna. O mesmo autor sublinha:

Para que a participação seja efetiva, não faz falta somente ter vontade e desejo de participar. Fazem falta estruturas de participação. Estas estruturas devem ser definidas e criadas democraticamente. Graças a elas, pode garantir-se a participação e exercer o controlo democrático da atividade da instituição educativa. (p.49)

Desta feita, estimular, apoiar e criar condições para a participação efetiva de pais, encarregados de educação, alunos, professores e comunidade na vida da escola, tal como se encontra inscrita nos documentos estruturantes do agrupamento de escolas é usar e exercer a autonomia para construir pontes, com vista a esbater incertezas e as

inseguranças que enfraquecem as esferas de atuação social e política das organizações educativas.

Como referem Alarcão e Tavares (2018):

A escola reflexiva tem, como vimos, a capacidade de se pensar para se analisar, projetar e desenvolver. O projeto é uma evidência dessa capacidade. Ele deve basear-se numa visão prospectiva e estratégica do que se pretende para a escola, uma visão interpretativa da sua missão, alicerçada nos valores assumidos pelo colectivo dos actores sociais presentes na vida da escola. (p.135)

Desta visão concertada, em torno de um projeto comum, decorrem as políticas educativas em uso no território, que colocam em evidência a articulação das modalidades de trabalho colaborativo com os processos supervisivos da prática letiva, gestão flexível do currículo, modalidades alternativas de avaliar os alunos, segundo uma matriz pedagógica e predominantemente formativa de avaliação para as aprendizagens, e a organização do trabalho dos professores nas equipas educativas. Contudo, sabemos existirem vários obstáculos à participação dos atores e demais agentes educativos na vida das organizações: o comodismo, a falta de informação, de experiência em processos de participação, o ceticismo, a escassez de tempo, o individualismo, e a ausência de espírito crítico. A estes fatores acrescem a importância do exercício de um pensamento próprio e de uma argumentação pertinente e qualificada que aporte aos problemas soluções para a sua resolução e que estas sejam pensadas num quadro comunitário de aprendizagem:

A escola é uma comunidade pensante e criadora de condições de formação e de qualificação. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida podemos atribuir-lhe a designação de organização aprendente e qualificante (...) Podemos também, concebê-la, como uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem, como temos vindo a insistir, que, simultaneamente, concede a todos os que nela convivem condições para aprenderem e se desenvolverem. (Alarcão & Tavares, 2018, p.137)

Em sintonia com as palavras dos autores, convocamos o discurso da diretora do Agrupamento que salienta a sua visão e missão para a escola pública: *A escola deve ser um lugar de ensino e de aprendizagem, de crescimento e de realização* (DiretAgrup).

Chegados ao final da primeira análise e discussão dos resultados, no âmbito do tópico um, deixamos um conjunto de interpelações que serão retomadas nos ensaios finais, em jeito de conclusão:



- i) Como pode a liderança de topo em articulação com o conselho pedagógico delinear e implementar concertadamente medidas de promoção do sucesso educativo num agrupamento de escolas?
- ii) Como podem as lideranças intermédias coadjuvar as lideranças de topo na criação de condições que promovam uma melhor participação e envolvimento dos professores na conceção da esfera documental?
- iii) Se a colaboração, coadjuvação e a supervisão não se decretam, como podem as lideranças de topo e intermédias contribuir para favorecer as apropriações locais destas lógicas de trabalho por parte dos professores?
- iv) Como integram os professores as orientações presentes nos documentos estratégicos da ação educativa no seu planeamento diário?
- v) Como vivem e convivem os professores com as reapropriações das medidas de promoção do sucesso educativo implementadas no território educativo por via de desígnios externos e internos?

### **3. Tópico 2 - Da génese à implementação do projeto de supervisão entre pares, aspetos facilitadores e constrangimentos vivenciados pelos atores**

No âmbito do segundo tópico responderemos às questões de investigação:

- i) Qual a genealogia do projeto - *Supervisão Colaborativa entre pares* - e como foi implementado no território educativo?
- ii) Que representações têm os professores do binómio supervisão e colaboração e como inscrevem ambas as ações nos modos de organização do trabalho na escola nas diferentes estruturas intermédias?

E aos objetivos:

- ii) Compreender a matriz pedagógica e axiológica do projeto [supervisão colaborativa entre pares] a partir do conjunto de variáveis em presença aquando da sua implementação – alianças, compromissos, tensões e desafios associados;
- iii) Identificar as conceções de supervisão e de colaboração subjacentes aos discursos e às práticas dos professores a partir das suas condições de trabalho nos departamentos, grupos e conselhos de turma;

Cumpre-nos, num primeiro momento, enquadrar o projeto da supervisão entre pares na herança supervisiva e colaborativa existente no território educativo, sublinhando que o projeto foi criado a partir de uma sinalização externa e a sua implementação facilitada pela existência de trabalho interno, na área da observação entre pares, embora incipiente e pouco estruturada. Deste modo, o testemunho da diretora reporta-nos para o ano letivo de 2006, antes da última avaliação externa, período em que o Agrupamento teve a oportunidade de implementar alguns processos supervisivos de observação da prática letiva entre pares, no primeiro ciclo, no âmbito de uma formação concedida pelo ministério da educação, ao abrigo da implementação do programa nacional do ensino do português.

*Digamos que houve uma experiência que nós tivemos aqui na escola, creio que em 2006, que teve a ver com PNEP: programa nacional do ensino do português, ao qual nós aderimos e que consistiu numa formação, baseada na reflexão sobre a ação dos professores do 1.º ciclo. Aderimos porque achámos interessante e porque já há muitos anos que acredito que a melhor formação é aquela que se baseia na reflexão da ação, sobre a ação. (DiretAgrup)*

Nos anos seguintes a esta experiência a docente que havia sido formadora no agrupamento integrou o quadro da escola, o que tornou possível consolidar algumas práticas a este nível mas não alargá-las, quanto o desejado, a um grupo maior de professores e de estruturas, ou seja, a observação da prática letiva continuou confinada a um grupo restrito, professores do 1.º ciclo, alvo da intervenção assinalada, e a uma zona muito limitada da organização educativa.

*No ano a seguir, acabámos por ter a formadora residente como professora e a prática observada dentro da sala de aula, começou a surgir, muito timidamente. Aquela professora, com outros colegas, iam-se observando dentro das salas de aula e depois faziam a sua reflexão, alteravam práticas, voltavam a refletir e eu achei logo que aquilo era uma ideia muito interessante. (DiretAgrup)*

Através do depoimento prestado é possível compreender o desejo da diretora em alargar o processo de observação das práticas de ensino a todos os professores e educadores, tendo para tal enviado esforços e procurado alianças que nem sempre se revelaram totalmente eficazes.

*No ano seguinte ainda tentei fazer qualquer coisa, mas não passou de 2, 3, 4 professores, que realmente gostaram da experiência e que quiseram, voluntariamente, continuar a fazer. (DiretAgrup)*

Já numa fase posterior, 2013, quando o território é objeto da segunda avaliação externa, são reconhecidas as práticas de ensino supervisionado existentes e recomendado que se estructurem os processos conducentes ao seu alargamento, pelo que foi necessário preparar o caminho para a viagem que veio a ser realizada mais tarde.

*Nisto, vem a segunda avaliação externa, e como faz em qualquer situação, ou na sua grande maioria, prescreve a prática da supervisão pedagógica e reconhece que nós já tínhamos ali, algumas práticas, ou tínhamos tido, que levavam a isso. E assim começou. Entretanto, há também uma colega que acaba o mestrado na área da supervisão pedagógica, conversámos e acabámos por conceber e implementar o projeto com a ajuda e a participação dos coordenadores das estruturas intermédias. Portanto, digamos que há aqui uma contração de forças externas e internas. (DiretAgrup)*

*Logicamente que o plano de melhoria foi concebido para dar resposta, também, a esta fragilidade e a este repto. (DiretAgrup)*

*Eu tinha, e tenho, a firme convicção de que juntos fazemos mais e melhor, e também vamos mais longe, e este projeto – supervisão colaborativa entre pares – tinha, e tem, uma vertente formativa, pedagógica e reflexiva, capaz de conduzir os professores a alterarem as suas práticas e renovarem as metodologias de ensino. Para além disso tínhamos a possibilidade de dar formação aos professores, na área da supervisão, ajudando-os e acompanhando-os na implementação estruturada dos processos. No fundo, tínhamos muitas condições que facilitavam a implementação destes procedimentos. (DiretAgrup)*

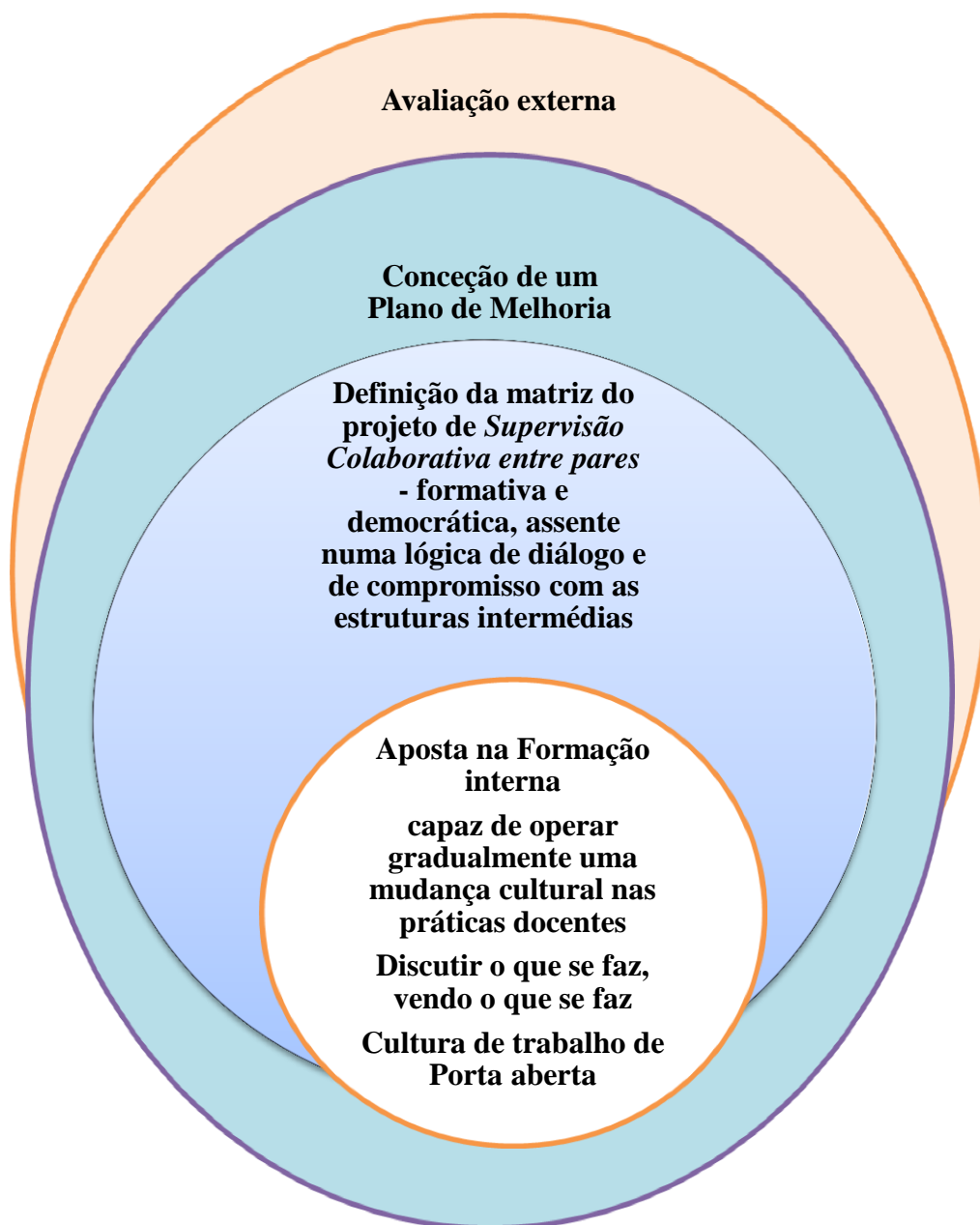


Figura 16: Implementação do projeto supervisão entre pares no Agrupamento

Como sublinhámos, na génese deste projeto surge a figura da diretora do agrupamento que estabelece uma forte aliança com outra professora, pós-graduada na área da supervisão, que viria a ser a coordenadora do projeto e a formadora interna. Advoga a diretora a necessidade deste tipo de ações e de processos conjuntos de preparação, análise e de discussão das metodologias e estratégias de ensino, para que os professores possam ter uma perspetiva reflexiva e crítica sobre as práticas que desenvolvem em sala de aula.

*A supervisão é um processo que faz todo o sentido e tinha, na minha ótica, que se alargada a todo o Agrupamento, a todas as escolas e a todos os professores. (DiretAgrup)*

No seu entender a supervisão é uma ação essencial ao crescimento das pessoas e das instituições pelo que a implementação destes processos faz todo o sentido numa organização onde se perspetiva o desenvolvimento profissional dos professores e se associa o mesmo ao sucesso das aprendizagens das crianças e dos jovens.

*Esta ação supervisiva tem de surgir da necessidade, mas como eu digo, vai partindo da necessidade das pessoas, dos grupos, dos departamentos curriculares. Neste momento temos períodos de partilha, em grande grupo, no final de cada ano letivo, exatamente, mas também no final de cada período, há partilha de um pequeno grupo, ao nível do grupo disciplinar, e depois no final do ano, já ao nível do grande grupo, departamentos curriculares. (DiretAgrup)*

O Projeto surgiu assim de uma forte aliança entre o desejo, a vontade e a forte crença de que este dispositivo pudesse contribuir para aproximar os professores, colocando-os a trabalhar de forma mais refletida, formativa e instrutiva, entreajudando-se colaborativamente na resolução de problemas e na disseminação de boas práticas existentes no agrupamento.

*A supervisão coadjuva na articulação curricular, horizontal e vertical, entre ciclos e entre disciplinas e vai nascendo da necessidade das pessoas. Aliás, neste momento, ela está ao serviço da consolidação de práticas, dando a possibilidade aos professores de se formarem conjuntamente. Considero que esse é um caminho para o desenvolvimento dos professores e da escola, mas quero-o fazer em conjunto com as pessoas, junto das pessoas. (DiretAgrup)*

*As pessoas aderem melhor a uma ideia se a conhecerem. A formação interna surgiu como um fator facilitador da implementação do projeto, embora não tivesse acontecido logo no primeiro ano. (DiretAgrup)*

Nas palavras da diretora, a frequência de formação interna, acreditada, tornou mais fácil o estabelecimento de uma aliança “feliz” entre a ordem do desejo e da ação, ou seja, da concretização do projeto por via da existência de recursos especializados nesta matéria. Os testemunhos de quem vivenciou o início deste projeto dão conta de inúmeras hesitações e receios num exercício de redação, leitura e escuta solidária, na tímida certeza de que a matriz deste projeto se construiria com base na sua vertente humanista, formativa e reflexiva, capaz de modificar as práticas profissionais dos professores

*No primeiro ano nós implementámos isto juntas. (CPSCP)*

*Avançámos, eu e a diretora em conversa as duas a discutir cada uma e a ler, cada uma ia lendo, fazendo documentos, para ler o que é que fazem, como fazem, construímos, como devíamos fazer algo com que nos identificássemos, a diretora e eu até porque ela dizia, eu lembro-me sempre destas palavras, a diretora pode ir observar sempre as aulas dos professores, mas é a sua postura, só o fazer em determinadas situações, e portanto encarámos sempre a supervisão, como uma supervisão formativa entre docentes, uma mudança cultural de porta aberta e de discutir o que se faz mas vendo mesmo aquilo que se faz, e por isso mesmo avançamos para o primeiro ano sem formação. (CPSCP)*

*Eu e a diretora, estivemos as duas juntas, a discutir, a conversar, a impulsionar, se calhar, a Diretora, com uma ideia, com uma luz que cria o caminho, eu sempre mais, se calhar, talvez, com as minhas reservas da implementação na prática e do receio do que poderia vir a acontecer, mas fomos as duas que, juntas, construímos, não houve aqui ajuda de. (CPSCP)*

O projeto avança por decisão da liderança de topo, em aliança com as lideranças intermédias, após ratificação do órgão pedagógico, que discute e negocia todos os aspetos associados à sua implementação, prevendo bolsas de resistência face à obrigatoriedade da medida.

*Não sei o que é que teria sido melhor, não sei se o facto de ser o agrupamento todo envolvido, desde o início, se isso não foi melhor, para termos mais pessoas envolvidas. Nunca se sabe isso. Porque não podemos voltar atrás, porque eventualmente e já ouvimos falar de escolas em que há voluntários, mas os voluntários continuam os mesmos ao fim de uns anos. Entram 10 ou 15 pessoas e aqui temos toda a gente. Há uma vantagem, e aí eu dou o braço a torcer, à nossa diretora, na decisão tomada. O facto de ser obrigatório faz com que, obrigatoriamente, tenhamos de olhar para a sala do outro e quer queiramos, quer não, esse processo gera aprendizagens - eu “vou aprender” ou eu “vou partilhar” ou “eu vou melhorar”, e vou ter de dizer qualquer coisa a respeito”, não posso ficar indiferente ao outro, se estou lá, e sou professor, de certeza que estou a olhar e a observar e há sempre alguma coisa que fica. Acredito piamente, que há qualquer coisa positiva ou menos positiva que fica, que me vai fazer melhorar, me vai fazer mudar, que me vai fazer pensar: “Eu faço bem isto, olha que interessante!” Esse processo de observação faz muito bem às pessoas, abre a porta da sala de aula, vê-se e reflete-se conjuntamente, é ótimo! (CPSCP)*

Alguns líderes intermédios consideraram que tudo o que foi pensado e implementado resultou, sobretudo, da necessidade de resposta a um imperativo externo, embora reconhecessem valia e utilidade nos processos e cuidados adotados na execução da medida, deixando de fora os coordenadores dos departamentos curriculares, por via da não associação do projeto ao regime de avaliação do desempenho docente que estava à data no seu período de vigência.

*Uma vez que a inspeção determinava um conjunto de medidas, tudo o que se fez nesse primeiro ano foi imposto e, portanto, não posso dizer que as pessoas tenham recebido as coisas de uma forma muito fácil. (CDMCE)*

*No grupo de matemática já tínhamos a experiência de vários professores em sala de aula mas as outras pessoas que não tinham essa experiência, havia algum tipo de intimidação, as pessoas sentiam-se um pouco desconfortáveis com o processo, pelo facto de terem alguém ali. Por outro lado, houve uma determinação superior, que me pareceu ajustada, os coordenadores, estariam dispensados de fazer essa supervisão para que não se confundisse a observação formativa com a avaliação do desempenho docente. (CDMCE)*

Os trabalhos realizados ao longo do primeiro ano de implementação do projeto foram direcionados para a sensibilização das pessoas, das lideranças intermédias, para a problemática da supervisão entre pares, para as vantagens e desafios associados a estes processos, e para a necessidade de se criarem instrumentos que permitissem aos professores estruturar o processo nas suas diferentes etapas: pré-observação, observação e pós-observação. Não houve a preocupação em criar grelhas e registos uniformes que todos tivessem que adotar, mas foi dada a possibilidade e a liberdade aos professores para criarem os seus instrumentos, desenharem os focos de observação e escolherem o seu par.

*No primeiro ano, foi intenção da equipa, a coordenadora e eu, levar as pessoas a criarem objetos, nunca pensámos na criação de uma equipa para a conceção de instrumentos de suporte à implementação do processo, tal como acho que, na supervisão, o foco deve nascer da necessidade que as pessoas têm, e as pessoas têm necessidades e interesses diferentes, não é? Penso que os instrumentos têm de nascer assi, de uma necessidade do par, e não serem pré-feitos para todos, não, de tamanho único. Essa coisa de tamanho único faz-me um pouco de confusão, só que, o que é que aconteceu? É que no 1º ano tivemos de dar um passo, dois, três, atrás, não é? Porque as pessoas não reagiram bem, as pessoas acharam que era realmente um acréscimo de trabalho: as pré-observações, as pós-observações, mais os instrumentos, era muita coisa, era tudo muita coisa e nesse ano recuámos, recuámos um pouco, demos exemplos, não ficou muito definido se tinha de haver um foco ou se poderia não haver vários focos de observação. Fomos reunindo com os coordenadores de departamento, mostrámos como é que se poderia fazer, depois fizemos reuniões mais alargadas, com os professores, mas fomos avançando e recuando, de maneira a não criar mais anticorpos. (DiretAgrup)*

O relato da diretora dá conta de um processo de implementação do projeto, gradual e faseado, não ocultando as múltiplas dificuldades vivenciadas, expressas nos avanços e recuos realizados, na tentativa de mobilizar e enredar as chefias intermédias e os professores nas dinâmicas de observação da prática letiva. A sua conceção e operacionalização requereu um trabalho acrescido, das lideranças de topo e intermédias, que se envolveram regularmente no diálogo e na procura de soluções de concertação, atendendo à flexibilidade exigida na sua implementação e aos reajustes necessários por referência às pessoas, estruturas e ao território educativo onde trabalham. Assim, os discursos das lideranças intermédias dão conta de alguns momentos de tensão no debate e negociação face ao modo de implementação do projeto, nomeadamente no que se refere a aspetos burocráticos associados ao preenchimento de papéis e grelhas de registo de observação:

*Em Conselho Pedagógico foram apresentadas uma série de grelhas e de papéis e nós dissemos - se querem ir por aí, assim não! As pessoas não vão acrescentar mais papéis ao seu trabalho e as coisas, os processos, foram ganhando uma dimensão mais humana, mais flexível e mais democrática. (CDMCE)*

*Não foi fácil pois as pessoas resistem à mudança e à alteração das suas rotinas (CDPré)*

*Os professores pretendiam a simplificação do processo, não queriam mais papéis, mais grelhas e mais reuniões. (CDT)*

No final do primeiro ano de implementação do projeto (2013/14) foi realizada a avaliação e o balanço desta ação, tendo sido para o efeito auscultados os professores e apresentadas sugestões de melhoria que visavam a alteração da dinâmica inicial do projeto no agrupamento.

Balanço do 1.º ano do projeto Supervisão entre pares	Necessidade de integração de um tempo de trabalho colaborativo no horário dos docentes
	Necessidade de formação interna na área da supervisão

Quadro 11: Aspetos da monitorização do projeto após o primeiro ano da sua implementação



A coordenadora do projeto sublinha como se desenvolveram os trabalhos nesta fase, de balanço e de monitorização, e como foram atendidas as propostas referenciadas, de modo a ir ao encontro do sentir e do pensar dos professores

*No final do ano, pediu-se aos departamentos para fazerem uma avaliação do projeto, do que tinha sido feito. E nessa avaliação ninguém falou muito mal, mas surgiram duas coisas importantes: a necessidade de ter um tempo de trabalho colaborativo no horário dos docentes, por conselhos curriculares e a necessidade de ter formação nessa área, e é por isso que no segundo ano conseguimos falar com o centro de formação e certificar esta ação de formação que procuramos sempre ter a parceria desde início com a Universidade de Lisboa, com o instituto de educação. (CPSCP)*

Deste modo, no ano seguinte, 2014/15, a coordenadora passa a ter responsabilidades acrescidas no planeamento, acompanhamento e avaliação do projeto - supervisão colaborativa entre pares - ao nível interno, em parceria com o centro de formação da área pedagógica e com o acompanhamento de um docente do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

---

Acreditação da ação de formação, na modalidade de oficina, pelo centro de formação da área pedagógica e abertura da sua frequência aos docentes interessados

#### **A partir de 2014/15**

---

Parceria do agrupamento de escolas desde (2014) com o instituto de educação da Universidade de Lisboa. Presença de um docente da Universidade nas sessões de formação interna

---

#### **Quadro 12: Parcerias da coordenadora do projeto com o Centro de formação da Área Pedagógica e Universidade de Lisboa**

A partir desse ano a atual coordenadora do projeto viu as suas funções reforçadas e alargadas, tendo-lhe sido, para o efeito, atribuídas horas de coordenação, com redução da componente letiva, em uma turma, e delegada a responsabilidade na organização de todo o ciclo de formação interna, de modo a garantir aos professores o respetivo acompanhamento, através da ajuda e apoio na leitura dos relatórios e respetivo feedback em resposta às reflexões enviadas pelos pares.

*Foi-me dado tempo por parte da direção, para a coordenação do projeto, horas de coordenação. Nesses tempos passou a estar contemplado, a partir do 2.º ano, a formação e o acompanhamento aos docentes, eu não vou às salas, eu não me envolvo com os pares. Aquilo que tento fazer, no final de cada período, é dar uma resposta a cada reflexão que o par me envia. A resposta parece que não é nada, mas dá muito trabalho porque há que*

*pensar muito bem nas palavras e às vezes tenho que consultar documentos. Muitas vezes penso, mas quem sou eu para estar aqui a dizer aos colegas como fazer? Mas daquilo que eu leio e estudo, procuro por exemplo, apresentar sugestões para pôr os alunos a trabalhar mais entre pares, uns com os outros, depois vou buscar uma pirâmide de aprendizagem para fundamentar um pouco essa informação e para partilhar um pouco daquilo que eu leio, sobre o assunto, com os colegas. Portanto, em termos escritos, vou dando feedback, construtivo e instrutivo, a cada reflexão que me é enviada. Supostamente, as reflexões são-me entregues no final do período. (CPSCP)*

No entender da coordenadora é fundamental a prudência e a razoabilidade nas respostas aos colegas, bem como a atitude de constante procura de informação para a fundamentação das propostas e sugestões de melhoria apresentadas aos professores no final de cada período. Segundo a coordenadora os relatórios apresentados expressam o trabalho do par, o planeamento das fases do ciclo de observação, a escolha dos focos, a elaboração dos registos e o balanço das atividades realizadas. Considera a mesma que as reflexões produzidas pelos pares eram, inicialmente, pouco refletidas, sendo hoje [últimos dois anos] reflexões mais maduras e mais interessantes. Sublinha a importância do trabalho realizado e das dinâmicas criadas nas diferentes estruturas intermédias, bem como a ação de partilha de materiais que servem de suporte à programação e ao desenvolvimento das atividades letivas, nas diferentes áreas disciplinares, e do seu contributo na ajuda aos colegas recém-chegados ao Agrupamento, no domínio da programação conjunta, análise de estratégias e monitorização de processos de ensino.

*Se no início, e estou a referir-me nos dois primeiros anos, as reflexões eram, muitas delas, fracas em conteúdo e tudo o que era dito era muito bom, quase sem apropriação do que aconteceu e com muitas frases chavões, que nós temos no ensino, hoje em dia eu acho que uma parte das reflexões são trabalho que as pessoas consideram de valor para se enriquecerem profissionalmente. Sem dúvida que falamos de uma parte, não são todas as pessoas, não acredito alguma vez que toda a gente seja cativada pelo projeto, mas acho que a grande maioria já foi cativada pelo interesse que isto pode ter para si e para a comunidade, para a escola. As pessoas reconhecem, uma parte, reconhece isso, pelo menos todas reconhecem que não é inspetivo e que é para o desenvolvimento profissional. E também tenho a destacar a mais-valia dos materiais produzidos pelos pares que podem oferecer uma grandiosa ajuda aos recém-chegados dada a panóplia de instrumentos criados. (CPSCP)*

No que se refere aos focos sinalizados pelos pares a coordenadora do projeto salienta que se centram mais no clima de sala de aula, nas estratégias de ensino, nas interações dos alunos no espaço aula, em aspetos associados à gestão da sala de aula ou com o aprimoramento e melhoria da estratégia do trabalho dos alunos a pares

*A maioria dos focos têm a ver com o clima de sala de aula, por norma, alguns centram-se nas estratégias de ensino (na forma de comunicar) e na interação aluno, aluno; aluno,*

*professor, acho que tem sido mais sobre isso, houve alguns focos ao nível da gestão da sala de aula, tipologia de sala em “U”, sala de grupos. No grupo de matemática, ao qual a nossa coordenadora de departamento pertence, é muito frequente a observação da prática letiva na vertente do trabalho de grupo a pares para aprimorar estratégias de ensino e regular a evolução dos alunos neste âmbito - autonomia, capacidade de resolução de problemas, cooperação e interação em sala de aula, particularmente do 2º ciclo. (CPSCP)*

No que diz respeito à construção dos registos, a utilizar durante o ciclo de observação, a coordenadora sublinha a importância da sua criação e reconstrução pelo par, pois são esses professores que os vão utilizar, são eles que os devem pensar em conjunto e de acordo com as suas reais necessidades.

*Aquilo que eu acho é que cada um, cada par, tem de encontrar por si, os instrumentos que melhor se ajustam as suas necessidades. Talvez não faça sentido uma grelha de verificação de comportamentos em que há cruces, normalmente as cruces vêm todas no mesmo lugar e a reflexão torna-se muito reduzida e empobrecida... (CPSCP)*

No que se refere ao documento de reflexão e ao ato de escrita associado, destacamo-lo como um espaço de encontro privilegiado, pois obriga a pensar individual e conjuntamente, podendo, também, no entender da coordenadora, ser encarado como um momento de introspeção, reflexão e maturação do processo, que é filtrado e apropriado por cada sujeito de modo distinto.

*É muito importante escrever, o ato de escrita é fundamental para que consigamos maturar ideias e propor alternativas, para saber o que está bem, por que é que está bem e o que necessitamos alterar. (CPSCP)*

O ponto crítico, talvez de maior tensão e resistência ao projeto, no sentir da coordenadora, prendeu-se com o seu caráter obrigatório, fruto de um ato de decisão da gestão [diretora], decretando-se que todos os professores observam e são observados pelos seus pares, uma vez por período, colocando-os na posição de observadores e observados. Nas suas palavras, talvez pudesse ter havido uma maior abertura ou espaço de negociação diferente, com algumas cedências de ambas as partes – liderança de topo, intermédias e professores-.

*Eu acho que o nosso desenvolvimento está muito nas nossas mãos e, portanto, a supervisão tem de ser encarada por cada um como uma mais-valia e a decisão de ser voluntário ou não é uma decisão de gestão, neste caso da direção. Talvez pudesse ter existido maior abertura e espaço de diálogo mais dilatado, mas não sei se teria sido melhor. (CPSCP)*

*Há uma coisa que também não esqueço, a maioria dos lugares que eu vi e onde existem projetos semelhantes, como por exemplo - na Universidade Lisboa, no Instituto Superior*

*técnico ou na Universidade do Porto, eles são voluntários, nós aqui temos um caráter obrigatório, mas o facto de ser obrigatório não retira tudo e também deixa algum espaço para possíveis negociações, através de cedências de parte a parte. Devo dizer que foram muitas as negociações e muitas as cedências de modo a satisfazer as lideranças e os professores. (CPSCP)*

A coordenadora do projeto reconhece inúmeras vantagens neste procedimento, mesmo para os mais descrentes e céticos, relativamente à supervisão entre pares, uma vez que considera ser improvável ficarmos indiferentes à atuação de outro professor, não aprender nada com o nosso par, não sermos sensíveis a nada. Se o projeto não fosse obrigatório (mas sim facultativo) teríamos, na sua ótica, provavelmente poucas pessoas envolvidas, os mesmos que já perspetivavam utilidade no processo, e não daríamos a oportunidade aos restantes colegas de poderem experienciar momentos de observação das práticas entre pares. Apresenta, nos seus discursos, um conjunto de representações que possui face à supervisão, na qualidade de ação que promove a renovação de práticas, fomenta a auto e hétero reflexão, torna conscientes dificuldades comuns aos professores, possibilita a criação de momentos que desafiam a sua criticidade, potencia a revelação da humanidade e a humildade que há em cada um, cria aproximações, reforça a confiança e a transparência com que os professores preparam o ofício de todos os dias.

*A supervisão tem várias funções e finalidades, a renovação de práticas, o reconhecer que o outro faz bem aquilo e “eu também vou tentar fazer” o reconhecer que, “olha afinal eu também faço bem isto”, que é muito importante, e que há coisas que eu tenho de mudar e que afinal as dificuldades, do colega, são, também, as minhas dificuldades e que podemos juntos encontrar caminhos para as ultrapassar e até criar laços entre as pessoas, que trabalham, às vezes, tantos anos juntos e quase não se conhecem e estes momentos provocam aproximação, um abrir portas da sala de aula. A minha sala, que era até então um espaço fechado, um espaço meu e que ninguém entrava, passa a ser partilhado por um par, e isto mexe connosco, como é evidente, mas ao mesmo tempo cria aproximações, até porque cada um que escolhe, livremente, o seu par. (CPSCP)*

Reitera, por último, a firme convicção de que o projeto existe, e está a cada ano mais consolidado, graças à atuação da diretora que soube, nas diferentes etapas da implementação do projeto, usar pedagógica e estrategicamente o poder de liderança.

*Sim, o projeto funciona porque a diretora é fã da supervisão... Uma diretora tem de ser, também, uma gestora do projeto, das pessoas e, portanto, ela sim, é o ponto fulcral disto, é evidente que soube fazer uso da liderança que possui. (CPSCP)*

*E o que é que acontece, acontece que se eu queria que a supervisão (e continuo a querer e acho que é esse o caminho), fosse realmente uma prática colaborativa, ou uma prática de formação interna, uma prática que ajudasse a que, dentro da organização, se mudassem as*

*práticas pedagógicas, assim, eu não poderia ser vista como “aquela que também impõe tudo”, portanto, eu fiquei de fora, os professores escolhem-se livremente, desde essa altura, não me interessa saber se é o A que supervisiona, o B, ou o C, isso não me interessa. O que me interessa é que existam três momentos de supervisão e que depois as pessoas partilhem, entre si, em pequeno grupo e em grupo mais alargado. No final o que é que eu quero? Apenas saber quais foram as práticas identificadas como “boas práticas pedagógicas”, sem sequer saber o nome das pessoas. Portanto, eu, a partir daí, fiquei sempre fora nesse processo, porque o que me interessa é o desenvolvimento profissional dos professores, as aprendizagens dos alunos e a melhoria da escola. (DiretAgrup)*

O quadro seguinte sintetiza as principais vias e finalidades da ação supervisiva com base nas representações da coordenadora e da diretora do agrupamento que associam a supervisão entre pares a uma ação colaborativa e formativa com capacidade para promover uma modificação nos modos de organização do trabalho nas diferentes estruturas, possibilitando aos professores o planeamento, discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Estes processos poderão funcionar também como facilitadores no âmbito da gestão e articulação curricular, vertical e horizontal entre ciclos, capacitando os professores para a abertura de novos horizontes de desenvolvimento e crescimento profissional.

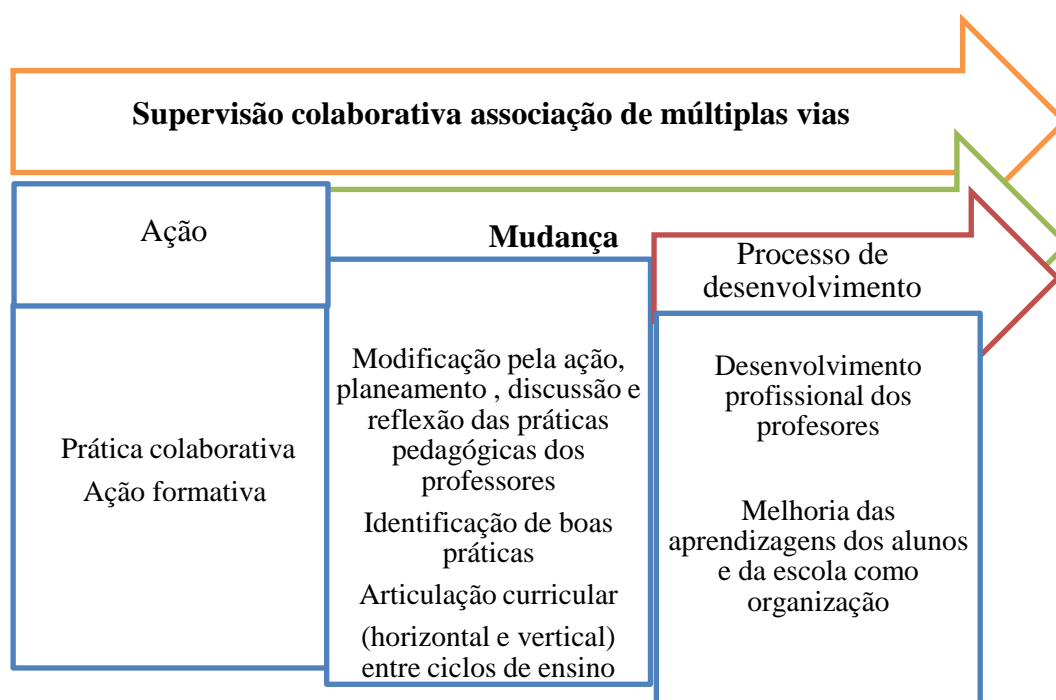


Figura 17: Apresentação das vias e finalidades da ação supervisiva e colaborativa no agrupamento

O projeto tem marcas específicas e identitárias do território que o acolhe e, nessa medida, a sua legitimidade, pertinência e utilidade, decorrem do conjunto de vicissitudes e especificidades que lhe imprimem estatuto e rosto próprios.

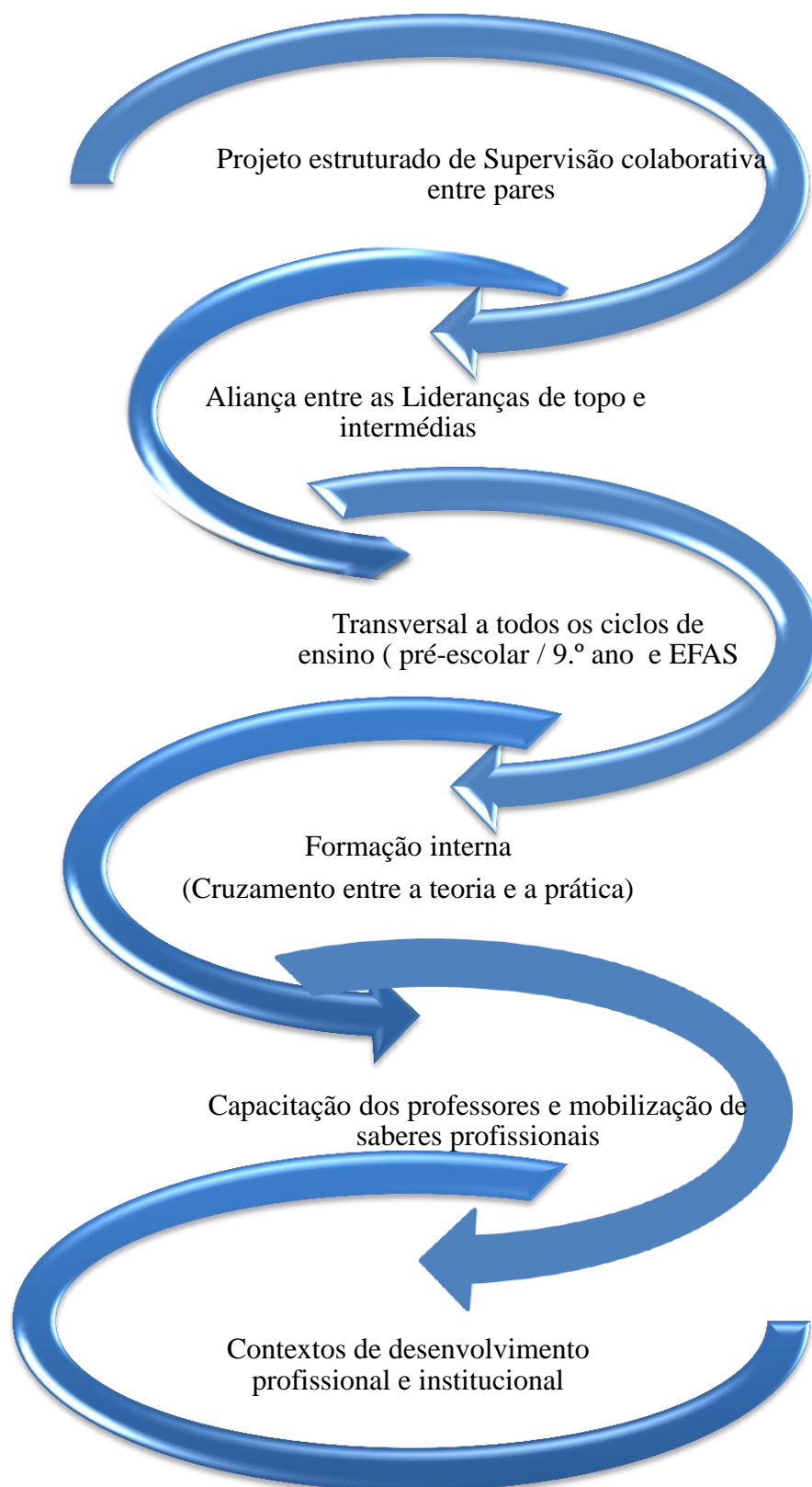


Figura 18: Marcas identitárias do projeto de supervisão no Agrupamento de escolas

Salientamos em seguida o conjunto de variáveis criadas internamente, por parte da liderança de topo, com o propósito de facilitar a implementação do projeto:

*O coordenador do projeto da supervisão pedagógica tem horas de crédito para o fazer. Portanto, tem horas de coordenação no seu horário, com subtração de uma turma, para que possa fazer o seu trabalho ao nível das sete escolas. (...) Esta é uma questão importante quando se trata de garantir o acompanhamento do processo, ter atribuído horas de crédito para que isto se realize, até porque a coordenadora faz o acompanhamento mesmo, lendo as práticas, dando sugestões, conversando, reunindo, vai fazendo isso ao longo do ano. Depois, aos outros professores, todos eles têm uma hora de trabalho colaborativo nos horários - e o que é que se pretende com esse trabalho colaborativo? Que trabalhem mesmo na prática, tem sido uma decisão dos professores nestes últimos anos e já é consequência da supervisão, porque inicialmente não estava contemplada esta hora no horário dos professores. Os professores têm momentos em que semanalmente se juntam, por disciplina, estão em presença uns dos outros, estão dentro da escola e trabalham questões tão importantes como a avaliação, a preparação da aula, a discussão de casos, ao que acham necessário do grupo disciplinar. Também se juntam, às vezes, por ano de escolaridade, outras vezes reúnem os professores de diferentes anos, mas isto vai sendo sempre gerido pelos próprios. A hora está no horário e, estão cá todos, são horas comuns. Esta alteração nas dinâmicas de organização do trabalho permite que todos os professores que têm, por exemplo, 5.º ano, de ciências, vamos imaginar, tenham uma hora comum para trabalharem, nos seus horários. Portanto, toda a gente pode trabalhar com toda a gente, não há o problema de colisão de horários. Isto foi dado na componente não letiva dos professores. [...] O que é que faço mais? Há situações – quem gere isso, é a coordenadora da supervisão – em que o professor, para se deslocar à aula do outro, seu par, solicita ser dispensado de uma hora de componente não letiva nessa semana, porque deu uma hora a mais. Não há muita gente a fazê-lo, mas há alguns professores que o fazem e é-lhes concedido, para que não considerem que têm trabalho a mais com a supervisão. (DiretAgrup)*

As palavras da diretora dão conta da preocupação da gestão de topo no encontro de vias e caminhos facilitadores na redefinição de outra gramática escolar, potenciadora do encontro de respostas para os problemas locais. Esta outra gramática promove, em seu entender, uma organização do trabalho docente segundo lógicas de maior supervisão colegial o que contribui para uma preparação da prática pedagógica em equipa, fomentando a análise conjunta e a discussão de estratégias de ensino. A proximidade da interação docente, em sede de equipa educativa, contribui também para garantir aos professores uma maior segurança na aplicação das novas estratégias e instrumentos, dando-lhes espaço para alargar o leque de opções pedagógicas, curriculares e avaliativas e assim garantir melhores aprendizagens aos alunos.

---

	Tempo/ hora de trabalho colaborativo / possibilidade de debitar o tempo "gasto" no encontro de pré-observação, observação e pós observação em menos uma hora da componente não letiva ao longo da semana.
<b>A gramática escolar</b>	Formação interna acreditada. Possibilidade de recentrar conceitos, debatê-los e esclarecê-los, facilitando a sua (re)apropriação e aplicação noutros contextos. Aprender a fazer, por exemplo - definir os focos de observação / criar instrumentos / treinar a escrita reflexiva.
<b>Variáveis organizacionais</b>	<p>Possibilidade de escolher o par com quem pretende realizar o ciclo de observação, uma em cada um dos períodos letivos, dependendo a escolha da utilidade, intencionalidade e sentido que o professor pretende dar ao processo .</p> <p>Os docentes podem escolher-se dentro de todos os ciclos de ensino , incluindo o pré-escolar.</p>

---

Quadro 13: Síntese das condições criadas para a implementação do projeto

Apresentadas as medidas criadas com vista a favorecer a implementação do projeto – supervisão colaborativa entre pares - importa compreender, também, o conjunto de outros aspetos facilitadores que coadjuvaram na sua implementação e os rostos dos conflitos, resistências e tensões, no interior das estruturas intermédias (departamentos e grupos disciplinares), bem como as motivações que lhe subjazem.

Como fatores facilitadores registamos a presença de um regime de coadjuvação, em todos os ciclos de escolaridade, que propiciou o trabalho supervisionado, dialogado e participado, numa lógica de ação / reflexão, bem como a contínua e sustentada análise de regulação da ação de ensinar e de aprender. Esta metodologia de trabalho entre pares [coadjuvação] que já existia antes da implementação do projeto - supervisão colaborativa entre pares - facilitou, no entender dos docentes, a implementação do projeto na medida em que já existiam hábitos e rotinas de programação das atividades letivas que foram incorporadas e legitimadas, também, na ação de observação da prática letiva, embora com um propósito distinto. Neste sentido, salientamos os diferentes propósitos atribuídos pelos professores para as diferentes ações:



- i) A coadjuvação curricular que visa o aperfeiçoamento das estratégias de ensino rentabilizando a melhoria da aprendizagem e dos resultados dos alunos. Neste cenário os professores apoiam-se mutuamente (na planificação/ definição de estratégias e instrumentos a aplicar) e ambos interferem no contexto de ensino e de aprendizagem, garantindo a diferenciação, diversificação de estratégias e apoio aos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem

*Já temos muita experiência ao nível da coadjuvação em sala de aula, os professores de matemática já trabalham a pares, dentro da sala de aula, há muito, muito, tempo. Claro que a supervisão é outro registo, mas a presença de um facilita a presença do outro. (ProfMat2.ºC)*

- ii) A supervisão destina-se à observação do professor pelo seu par (o qual é escolhido voluntariamente, mas que não interfere no cenário clínico, limitando-se a observar), sendo a finalidade do processo associada à melhoria da prática pedagógica e ao consequente desenvolvimento profissional dos professores

Em ambos os registos os professores destacam a existência de um trabalho de proximidade que implica o cruzamento de olhares sobre a prática pedagógica. Alguns professores referem que já trabalham há bastante tempo num registo colaborativo em que existe, também, supervisão pedagógica ao nível da construção de materiais e da reflexão e análise de resultados obtidos por via da aplicação de instrumentos de avaliação.

Na sua generalidade os professores destacam, muito positivamente, o trabalho realizado em coadjuvação e sinalizam esse registo de trabalho como uma boa experiência pessoal e profissional

*Nas aulas de português já tivemos experiências de coadjuvação e o trabalho é muito mais interessante pois os professores aproximam-se e trabalham em conjunto para que as estratégias e os materiais possam resultar e que os alunos aprendam melhor (DT2.ºC)*

*Nós já trabalhamos a pares há bastante tempo, planificamos as aulas e discutimos as melhores estratégias, realizamos testes e analisamos resultados, nada disto é novo para nós, só não íamos para dentro das salas dos colegas, mas tudo o mais era pensado em conjunto. (Prof1.ºC)*

Alguns professores referem, também, a ousadia da diretora pela capacidade de liderança, assunção de riscos e de conflitos, manutenção de uma visão sobre os benefícios da medida em articulação com as restantes medidas e ações com o propósito de aproximar os professores

*A diretora revelou alguma ousadia e firmeza nesta decisão, mas soube avançar e recuar, várias vezes, evitando confrontos maiores. (CPSCP)*

*A ideia é muito boa mas as pessoas nem sempre estão preparadas para entrar nestes projetos, por diversas razões – falta de conhecimento, falta de vontade, preconceitos acerca da supervisão e muitas outras coisas. (Prof1º.C)*

Há docentes que consideram não se sentirem obrigados ou mandatados uma vez que reconhecem no projeto uma janela de oportunidade para observarem outras práticas, outros modos de preparar a prática pedagógica e com isso aprenderem uns com os outros

*Embora seja obrigatório a supervisão, uma vez por período, eu acabo por não ver aqui uma obrigação em termos do meu horário para cumprir, vejo sempre este processo como uma perspectiva de aprendizagem. Estou no projeto movida pela curiosidade, para aprender, para melhorar, para ver outras formas de trabalhar. (Prof Hist.3.ºC)*

*Não vejo isto como uma obrigação. A minha porta da sala está aberta, não tem de ser assim porque é imposição da escola, é mesmo por interesse e curiosidade, acho que faz parte. Nós, professores, temos de continuar assim: a aprender ao longo da vida e a abrir a nossa sala aos nossos pares, esse, por vezes, é o grande problema, e as pessoas têm algum receio de serem observados e observadores... (DiretTur2.ºC)*

Os professores reconhecem, por um lado, a necessidade de implementar este processo em resposta a uma necessidade externa e, por outro lado, o esforço e determinação internos para o colocar em prática, através da capacidade de diálogo e de negociação, da gestão de topo com os lideranças intermédias, em sede de conselho pedagógico, nos diferentes momentos de discussão relativamente ao modo de implementação do projeto e a sua reconfiguração à escala local. A coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais reconhece a coexistência e contração de um conjunto de variáveis que possibilitaram o nascimento deste projeto: a avaliação externa, a necessidade de construção de um plano de melhoria, e, com base na sinalização de uma fragilidade, vislumbrar a oportunidade de criação de um projeto que conduzissem os professores a manterem, com regularidade, hábitos e rotinas de

observação da prática letiva pelos pares, discutindo e refletindo sobre aspetos relativos aos processos de ensino. Sem dúvida que a liderança de topo e a coordenadora do projeto manifestaram, em diferentes fases, capacidade para escutar, reavaliar, redefinir, ceder, voltar atrás, para poderem prosseguir.

*Houve aqui uma conjuntura: a avaliação externa, a criação de um plano de melhoria um bocadinho carimbo para todas as escolas e a gestão de topo com a criação um modelo de supervisão, discutido e analisado, reajustado e ajustado na sua versão mais moderada, com menos papelada e burocracias, apostando-se na via da formação interna, na ótica de como podemos tornar isto num projeto local o que faz todo o sentido. (CDMCE)*

*Há um tempo destinado à conceção dos projetos, um tempo para discussão, um tempo para a implementação e, muito importante, um tempo para a sua avaliação. Tudo a seu tempo! (DiretAgrup)*

Contudo, as formas de apropriação do conceito de supervisão e de colaboração, pelos professores, a partir da herança supervisiva e colaborativa existente no território e dos lugares que ocupam na escola, lideranças que promovem e condições de trabalho que possuem condicionou o seu posicionamento face à implementação deste projeto.

*Eu não vejo a supervisão como uma forma de avaliação, nem não vou avaliar ninguém, nem me vão avaliar a mim, quem sou eu, para apontar, não é? Não é esse o meu papel e, portanto, o interesse está aí, observar para aprender naturalmente “olha que engraçado, deixa lá ver como é que funciona”, é o nosso dever como professores aprender sempre, diariamente, e a supervisão entre os pares é indispensável para a melhoria e evolução (DiretTur2.ºC)*

*Não vejo este projeto associado à avaliação do desempenho. (ProfMat2.ºC)*

*A supervisão colaborativa tem um propósito diferente da supervisão avaliativa e as duas existem com campos diferentes- uma serve para uma coisa, outra para outra coisa. (DiretTur2.ºC)*

Os discursos dos professores permitem-nos sublinhar a crescente desvinculação do conceito de supervisão da vertente inspetiva, vertical, formal e hierárquica, a favor da territorialização e democratização de outras modalidades de trabalho supervisivo e colaborativo, entre pares, e em múltiplos contextos na comunidade educativa.

As figuras 19 e 20 ilustram algumas das categorias presentes num e noutro registo, relativos à supervisão avaliativa e à supervisão colaborativa.

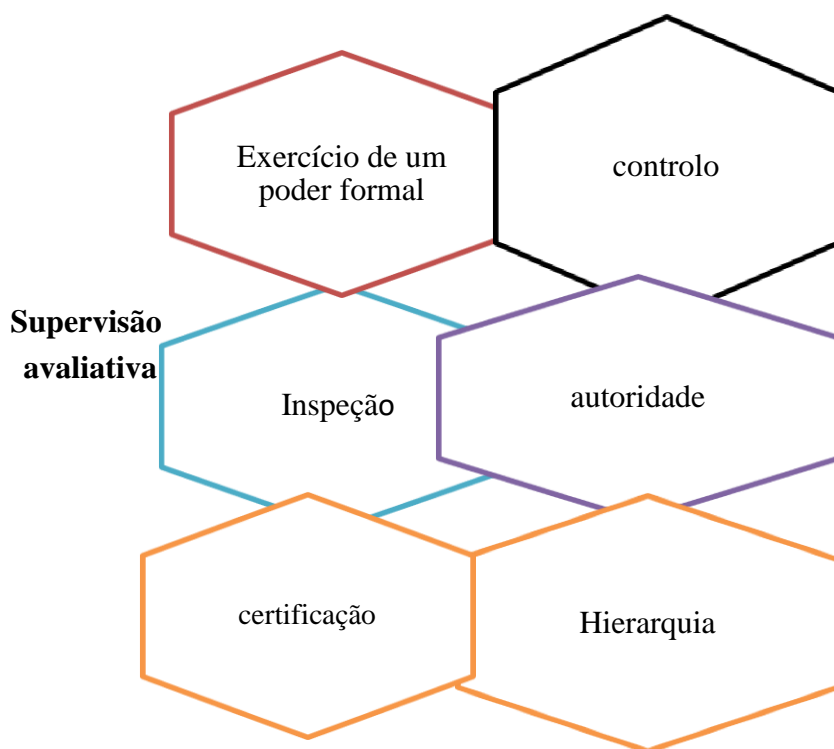


Figura 19: Categorias presentes nos processos de supervisão avaliativa

*Há pessoas que ainda têm resquícios de avaliação ver através do olhar do outro.*  
(ProfCiências2.ºC)

*Há cada vez menos pessoas a associarem a supervisão entre pares à avaliação docente e à dimensão avaliativa do processo.* (CPSCP)

Esta imagem da supervisão, menos viva e forte, ainda está presente nas memórias de alguns professores, anunciando a necessidade de reinscrição e reconstrução do conceito de supervisão no espaço educativo, aproximando-o, paulatinamente, do conceito de colaboração. Deste modo, os discursos dos professores expressam a reconfiguração da ação supervisiva, alocando-a a uma intencionalidade e focagem específica, na qualidade de ação estratégica reflexiva e formativa, propulsora da melhoria das práticas pedagógicas e do seu desenvolvimento profissional dos professores.

*Há uma coisa muito curiosa: nos dois primeiros anos que dei a formação no agrupamento, só envolvendo docentes do agrupamento, quando, na primeira sessão, questionava os professores sobre o que entendiam por supervisão, a maioria, nos primeiros dois anos, incidia sempre na inspeção, na avaliação, no controlo e na certificação. Portanto era sempre aí que incidia, naquilo que eu apresento no slide com a parte um bocadinho mais vermelha da supervisão, a mais vermelha, a punitiva, que terá a sua importância em determinados momentos, como é evidente... Nos últimos anos é curioso, que ninguém associa a supervisão a esses conceitos, os professores associam a supervisão, cada vez mais, ao desenvolvimento, a uma partilha, a trabalho colaborativo, e portanto, associam-na a algo que acham que é positivo, que é o mais verde. (CPSCP)*

Nas palavras da coordenadora do projeto, a supervisão colaborativa tende a surgir como uma ação territorial de melhoria dos processos de ensino e do desempenho das pessoas, dos contextos e das instituições onde os professores trabalham.

*A supervisão ajuda a observar outras práticas, olha que engraçado, vou tentar fazer, pois sabemos que os alunos aprendem de maneiras diferentes, nas diferentes disciplinas. (DiretTur2.ºC)*

*Desde o primeiro ano que achei o projeto muito interessante e com as dinâmicas criadas através da observação da prática de ensino aprendi muito sobre a gestão do currículo nas ciências e as estratégias de ensino. (CProjAgr)*

Os discursos dos professores dão conta da reconfiguração política e pedagógica do conceito de supervisão e a sua crescente apropriação como processo de interação colaborativa, desenvolvida pelos professores no âmbito das estruturas intermédias, com particular incidência nos conselhos de docentes [grupos disciplinares] e departamentos curriculares no seio da organização educativa.



Figura 20: Categorias presentes nos processos de supervisão colaborativa

A propósito da proximidade crescente da supervisão e da colaboração, convém sublinhar o modo como os professores representam a última e as formas como ela se apresenta nas estruturas educativas - grupos, departamentos, conselhos de turma, pois a sua apropriação pode constituir um fator facilitador para a entrada da supervisão pedagógica.

*Nós trabalhamos em conjunto e todo o trabalho de preparação das atividades é realizado, analisado e discutido, semanalmente, em equipa. (CDPré)*

*Estamos mais próximos nos conselhos curriculares pois são a nossa casa, é aí que me sinto completamente à vontade, pois as dúvidas e os receios são sempre partilhados em casa. (DiretTur2.ºC)*

*Às vezes sinto que os departamentos são grandes demais e que o tempo é pouco para analisar aspetos de planeamento, gestão e avaliação das aprendizagens, pois não há tanta proximidade como nos conselhos curriculares. (Prof Hist3.ºC)*

A colaboração é uma categoria flutuante e mutante que se veste e transmuta no interior das estruturas intermédias da escola, surgindo por vezes de forma menos

sustentada, embora se considere fundamental a existência de práticas de trabalho mais regulares, sistemáticas, consolidadas e robustas. Também aqui os professores registam nos seus discursos marcas históricas e assinalam mutações nos modos de organização do trabalho escolar, por via das mais diferentes heranças culturais e reformas educativas, bem como do seu estágio de evolução dentro da profissão, o seu sistema de crenças e as suas convicções e as grandes opções de política educativa local.

No território alvo da nossa investigação encontrámos entre os professores múltiplos exemplos de formas de trabalho em colaboração sustentadas e ancoradas no debate, análise e discussão das estratégias e práticas de ensino, mas também formas mais débeis e mais esporádicas de trabalho a pares. Os modos de colaboração expressam, assim, outros tantos modos de agir e de interagir social e culturalmente, em consonância com as políticas e os valores partilhados pelas lideranças de topo e intermédias, e com a visão e a missão implícita no projeto educativo local.

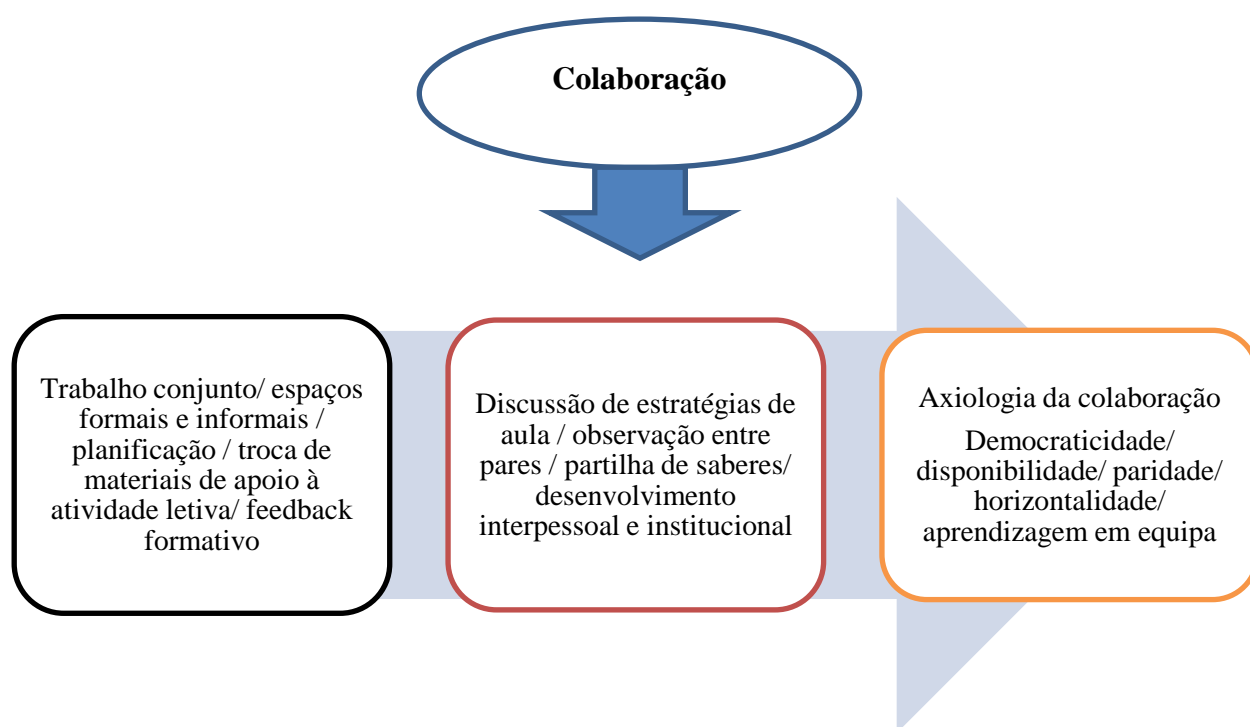


Figura 21: Modalidades de colaboração existentes no agrupamento e ações em que se materializam

A matriz do trabalho colaborativo é cumprida, no entender dos professores, sempre que existe planeamento conjunto, reflexão entre pares, incorporação de

sugestões (feedback construtivo e instrutivo) o que é manifestamente diferente da partilha espontânea de textos, filmes ou de outros materiais de apoio à preparação da atividade letiva. Deste modo, os professores agregam o trabalho colaborativo à definição conjunta de objetivos e à concertação de esforços para se alcançarem metas definidas em grupo, o que acontece, no seu entender, sempre que se envolvem em projetos multi e interdisciplinares, onde se impõe um *modus faciendi* que justifica e legitima a ação colaborativa no modo de preparação, implementação e avaliação conjunta das atividades a realizar pelos alunos.

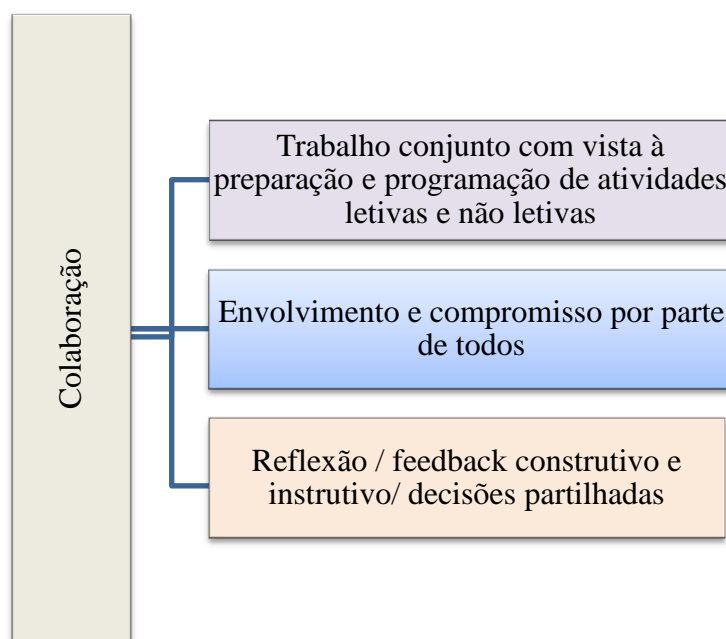


Figura 22: Categorias presentes no trabalho colaborativo

*O ano passado trabalhávamos mesmo muito colaborativamente, mesmo, praticamente todos os dias surgiam dúvidas e nenhum de nós tinha aquele receio de “Será que uma professora de português não tem estas dúvidas?!”. Não, “Isto será um complemento oblíquo.”, “Mas não... isto...”, “Isto é um complemento indireto!”, “Mas porque é que é complemento indireto e não oblíquo.”, “Não, é um predicativo do sujeito...!”, “Não, não...”. E íamos ao “Ciberdúvidas”, íamos colocar dúvidas a outros colegas, isso tudo, porquê? Porque as dúvidas surgem, é uma realidade, as pessoas têm é receio de as colocar abertamente e o preconceito de que o professor não erra, o professor sabe tudo...E enquanto houver esse preconceito, há pouco trabalho colaborativo. Mas o saber pedagógico é mais do que saber português, mais do que saber matemática. Pedagogia é muito mais do que isso! (DT3.ºC)*

Os professores distinguem, também, a colaboração da partilha, imprimindo à primeira uma intencionalidade e finalidade, compromisso e envolvimento, substancialmente diferente da segunda, mais rotineira e mais espontânea. Destacam,



ainda, a necessidade de se operarem algumas mudanças na cultura e nas formas de trabalho dos professores (divisão de tarefas, gestão do tempo, definição de objetivos comuns, antecipação de ganhos).

*Mais do que partilha há colaboração entre os professores, discussão de casos, construção dos materiais e análise de algumas práticas, é um exercício muito bom. (DT3.ºC)*

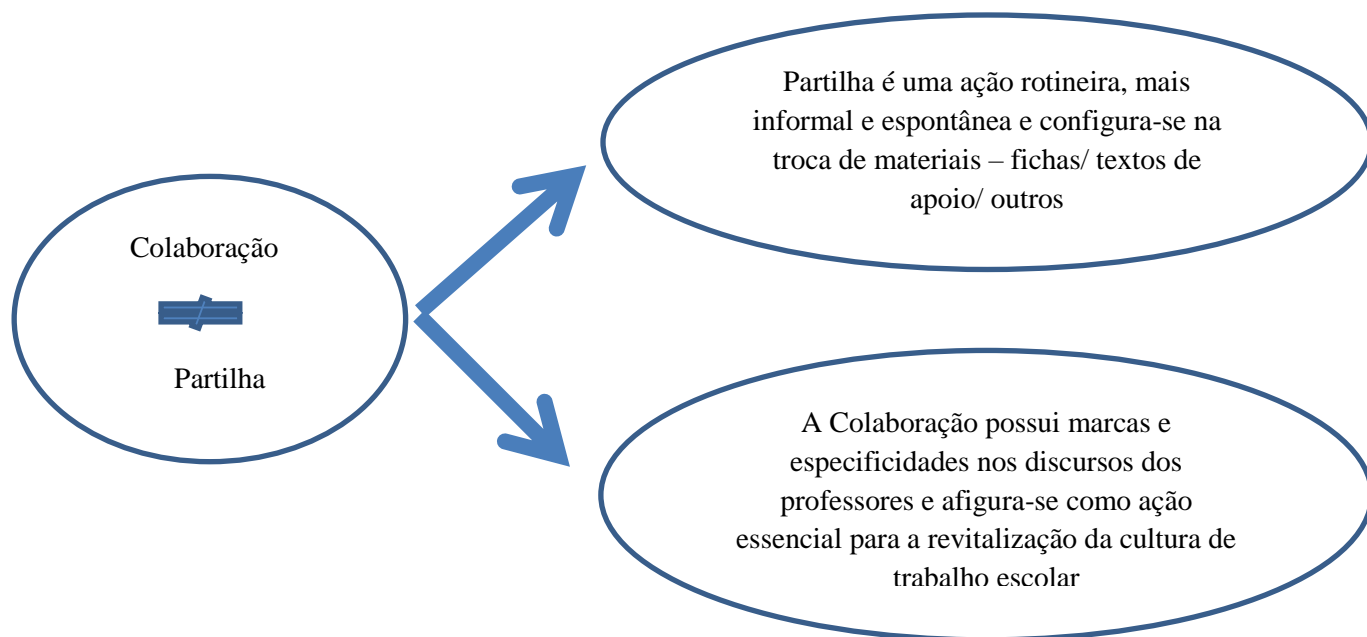


Figura 23: Aspetos distintivos da colaboração e da partilha

*Trabalhei noutras escolas mas o trabalho era essencialmente de partilha, troca de materiais, testes e textos ou fichas, mas a colaboração é muito mais do que isso. Aqui sentamo-nos e pensamos as coisas em conjunto, temos horas para isso e gostamos de estar uns com os outros, o trabalho da semana sai melhor. (Prof1.ºC)*

*Eu sei que o grupo de ciências funciona muito bem ao nível colaborativo. O grupo de professores de matemática também trabalha bastante em conjunto. Eu sou das línguas e trabalho mais com algumas pessoas em função dos níveis que lecionamos. (DT3.ºC)*

Os professores entendem, assim, a colaboração como uma ação de construção conjunta onde se estabelecem objetivos e metas, numa base de diálogo e de concertação, onde existe proximidade, disponibilidade, compromisso e confiança entre os pares, criando-se assim um espaço para o seu desenvolvimento profissional e as dinâmicas presentes no território educativo a este nível facilitaram a implementação do projeto supervisão entre pares.

Contudo, registámos múltiplas resistências dos professores, e das lideranças intermédias, à forma de implementação do projeto, por diferentes ordens de razões, umas associadas ao facto de o projeto ter uma marca evidente da liderança de topo, em estreita articulação com a coordenadora, sem uma participação e discussão alargada às restantes estruturas, outras pelo facto de ter sido decretada a obrigatoriedade de participação de todos os docentes, nos processos de observação das práticas letivas, decisão totalmente unilateral sem auscultação dos educadores e professores, tendo a mesma sido apresentada como uma solução pré-feita em resposta a um imperativo externo.

*Uma vez que a inspeção determinava um conjunto de medidas, tudo o que se fez nesse primeiro ano foi imposto e, portanto, não te posso dizer que as pessoas tenham ter recebido as coisas de uma forma muito fácil. (CDMCE)*

*Aqui tu tens sempre, as coisas um bocadinho pré-feitas. Não há uma cultura nesta escola que havia na escola onde eu estive 20 anos, que as coisas nasciam mais de baixo...Para cima, aqui é mais de cima para baixo. O que gera muitas vezes resistências... (CDMCE)*

*As coisas fazem-se e fazem-se bem, mas, por vezes, sem alma. (CDMCE)*

*Isto não foi fácil, pois as pessoas não viram, no imediato, utilidade e pertinência na medida. (CDCSH)*

*A imposição das medidas gera quase sempre resistências, os professores não têm todos as mesmas convicções e ideais, não representam os projetos de escola da mesma forma e não se apropriam deles no mesmo tempo. (CDT)*

No entanto, a diretora justificou a sua decisão baseando-se num conjunto de variáveis que ficaram exclusivamente na sua dependência, nas suas mãos, na sua zona de deliberação, porque lhe pareceu o mais conveniente naquele contexto.

*Quando alarguei a projeto da supervisão entre pares a todos, portanto, não deixei nas mãos do professor o fazer ou não fazer. Deixei nas mãos do professor outras decisões: a escolha do par, o calendário a definir dentro de cada período letivo, os instrumentos a utilizar, a definição de focos, os moldes de apresentação do relatório. Todo o processo foi complicado de implementar até porque coincidia com um período quente dentro das escolas, que era o período da avaliação dos docentes com a Ministra M<sup>a</sup> de Lurdes Rodrigues. (DiretAgrup)*

Por seu turno, as lideranças intermédias manifestaram desacordo, não tanto com o espírito do projeto, mas com a sua forma de operacionalização, colocando algumas reservas, nomeadamente, no que se refere aos modos mais solitários de decisão, e mais centrados numa lógica autocrática, que decorre não apenas do exercício do cargo e das funções atribuídas ao diretor, mas do estilo de liderança em presença (mais diretiva e menos participativa)

*Houve muita resistência ao projeto de supervisão na sua fase inicial mais por parte das ciências sociais e letras que foram, e ainda são, os grupos e os departamentos mais resistentes...A liderança faz aqui muita, muita, diferença, o coordenador de grupo, de departamento, o diretor de turma, Se as lideranças intermédias trabalharem com as lideranças de topo as coisas correm melhor, caso contrário as coisas tornam-se mais difíceis de gerir. (CProjAgr)*

Alguns professores salientam o facto de existir uma fraca cultura de participação e de escuta, fundamental para que as coisas fluam e se diminuam os desapegos e as resistências, mas também compreendem as dificuldades e os desafios colocados à liderança, na implementação de um projeto desta natureza, no atual quadro político e educativo.

*Eu gostava que a nossa cultura fosse mais participativa, ou que a gente tivesse construído as coisas de raiz, mas eu não sei se conseguiríamos! Ou seja, eu também compreendo perfeitamente, quem tem um projeto para dirigir, uma escola, que se as coisas não nascem por geração espontânea, ou porque não há condições, ou porque estamos todos cansados, congelados e afins, mas há escolas que também estão congelados e afins e conseguem ter essa dinâmica, é cultura da escola, é coisa de pele, a gente não explica, e este Agrupamento, segundo me disseram, é quase uma tradição, tu sentes algum...não é desapego é um grande profissionalismo, mas, as coisas custam. Portanto, também admito que se calhar não haveria outra forma de implementar o projeto senão vinculando todos. (CDMCE)*

*Acho que o objetivo da diretora é muito bom e que está num patamar muito bom, mas depois a execução, às vezes, a forma como são transmitidas algumas ideias, é que às vezes, faz com que as pessoas fiquem com alguma resistência. Pela forma ser mais diretiva, nós devemos ouvir, ver o que é que se pretende, mesmo que a nossa opinião depois, não sirva para nada, mas pelo menos ouvimos, mas acho que foi aí que falhou, porque de resto, todas as diretivas estão num excelente caminho. (DT3.ºC)*

No que se refere aos departamentos mais resistentes à implementação e envolvimento no projeto, encontramos o departamento de expressões e de ciências sociais e humanas, tal como referimos no quadro 14.

---

<b>Zonas de maior resistência à supervisão entre pares</b>	Departamento de Expressões / Departamento de Educação Física
	Ciências Sociais e Humanas - História e Geografia de Portugal, História e Geografia

---

Quadro 14: Departamentos menos permeáveis à implementação de processos supervisivos em colaboração

Os testemunhos da coordenadora do projeto e demais professores dão conta do tipo de alegações e de motivações que se encontravam na base da argumentação e justificação dos professores face à resistência em inscrever as práticas supervisivas de observação da prática letiva no seu quotidiano: porque já o fazem, porque nada acrescenta ao que já fazem ou fizeram, porque não foi uma decisão partilhada e auscultada, porque não há mais-valias no projeto e porque não há tempo.

*Os professores do departamento de expressões dizem que sempre fizeram supervisão, pois sempre tiveram na sua sala de aula um par pedagógico. Os professores de Educação Física dizem que têm uma aula aberta, portanto sempre fizeram isso, sem a obrigatoriedade do papel, mas que isso sempre foi feito, mas sabemos que estas coisas não são bem assim. (CPSCP)*

*Aqui no Agrupamento sentes profissionalismo mas as coisas custam a ser feitas, provavelmente as coisas teriam de ser feitas de modo, mais colaborativo e participado, e menos impositivo criar-se-iam dinâmicas de trabalho de acordo com o que queríamos atingir... (CDMCE)*

*Esta coisa de nos ter sido imposta uma visão e modelo para as coisas não é democrático nem pedagógico. (CDCSH)*

*Nós temos dinâmicas de trabalho próprias e em colaboração, não é a supervisão que nos vai aproximar, nós já estamos próximos, que ideia essa! (Prof Hist3.ºC)*

Também foram assinaladas algumas desconfianças dos professores nos processos de supervisão entre pares, por falta de conhecimentos na área, por receio de intromissão dos colegas nas suas salas de aula

*(...) No início do processo ficaram patentes alguns receios dos professores - agora é que eu vou lá ver as asneiras que tu fazes e depois vens tu ver os meus disparates e andamos nisto, a tentar encontrar, aqui e ali... Este fator levou e leva, muitas vezes, a que as pessoas façam uma supervisão pouco aprofundada, mais superficial e menos estruturada.*  
(CDMCE)

Houve também, por parte de alguns professores, a necessidade de estabelecer pontos de negociação e de compromisso face ao modo de implementação faseada do ciclo de supervisão, aspetos que foram reformulados, atendidos e melhorados

*Por que carga de água é que tinha de ser uma vez por período, não podíamos fazer 3 aulas integradas num estudo maior? Se nós queríamos apreciar uma prática, refletir sobre ela e mudá-la o que faria muito mais sentido e isso passou também a ser uma possibilidade, era observar sequencialmente várias aulas, portanto, digamos que o caminho, também passou por algum enriquecimento, de propostas das pessoas que aderindo, tinham uma visão mais crítica, pelo conhecimento que também já tinham e isso permitiu dar sugestões que acabavam por ser sugestões úteis para o trabalho pronto! E, foi este assim, o percurso inicial.* (CDMCE)

A apresentação e discussão do projeto, em conselho pedagógico, e de uma série de aspetos associados à sua implementação, também não foi uma tarefa fácil, sendo, por isso, objeto de muitas sugestões e alterações. As questões dos registos de observação, grelhas, relatórios, tudo foi questionado e melhorado numa perspetiva de facilitação do trabalho dos professores, isentando-o, tanto quanto possível, de papéis e burocracia

*Aliás, quando foi discutida a implementação do processo em conselho pedagógico, porque eu já lá estava, foram apresentadas uma série de grelhas, uma série de papéis, uma série de documentos e, nós fomos unânimes em dizer “se vão por aí, esqueçam!” porque as pessoas não vão acrescentar mais uma data de papéis e grelhas para fazer isto e não sei quê, portanto temos, se calhar, de começar de uma forma mais modesta, dar a possibilidade de as pessoas usarem, se quiserem, estes materiais, podendo também, construírem os seus.* (CDMCE)

A ideia de que as lideranças contam, que o seu desempenho pode inspirar e conduzir os outros à realização de determinadas tarefas, ainda que sub-repticiamente, foi sublinhada pela coordenadora do departamento de Matemática e ciências experimentais com especial relevância, prestando o seu testemunho:

*Eu sempre tive a preocupação, enquanto coordenadora, de contaminar e de inspirar, e, como sou uma pessoa (não sou uma pessoa violenta) agradável ao tato, digamos que me é fácil levar as pessoas para um determinado caminho, ajudá-las a construir ferramentas ou,*

*porque as pessoas veem utilidade e veem a alegria que coloco no trabalho com os miúdos...*  
(CDMCE)

A este propósito, também, a coordenadora do projeto destacou a importância das lideranças na condução dos processos, bem como a necessidade de dar tempo às pessoas para se apropriarem da sua matriz. Neste caso, os professores necessitam de vivenciá-lo, para que possam falar dele com propriedade, com seriedade, e na perspetiva dos ganhos tantas vezes sublinhados nos relatórios enviados e em conversas informais. Considera também que neste tipo de ações o curso do tempo joga a favor, do equilíbrio, da maturidade e da consolidação, pois não se conquistam as pessoas através da imposição, pois devem ser os próprios a perspetivar o interesse e a utilidade no que fazem, com quem fazem e por que o fazem.

*A liderança das equipas e dos processos requer razoabilidade e ponderação. Eu acho que tem de haver tempo, e por isso mesmo acho que por obrigação, as coisas não vão acontecer, isto é a minha ideia: ou as pessoas lhe encontram pertinência, importância, utilidade, para a sua prática, ou então não funciona, porque à força, não vai dar e por isso mesmo tem de haver aqui um certo “vamos com calma”, “vamos ganhando pessoas”, “vamos mostrando como isto é útil”, “vamos partilhando”, “vamos pondo colegas a mostrar aos outros, falem os colegas entre si!”. Assim as coisas equilibram-se e amadurecem. Não sou eu nem a diretora que encontramos esta ou aquela vantagem. Falem com os colegas e falem com a honestidade do que me transmitem, de como estas práticas podem ser úteis. E, portanto, é através dessa partilha que eu acho que se pode ganhar.*  
(CPSCP)

*O projeto tem uma vertente pedagógica e humanista muito grande e procura aproximar os professores, pô-los a falar das suas práticas e a ganharem confiança no modo de trabalhar, todos são importantes para que o projeto ganhe a dinâmica e o crescimento que merece.* (DiretAgrup)

Para a coordenadora do projeto e a diretora do agrupamento os processos de *Supervisão Colaborativa entre pares* são favorecedores da passagem gradual do eu ao nós, tão necessária à quebra do isolamento profissional e ao reconhecimento das boas práticas, para o efeito necessitamos da vontade e da disponibilidade dos outros, dos que querem fazer o caminho, sendo que nada neste trajeto é fácil. Contudo, segundo as representações das duas figuras chave na conceção do projeto tudo é possível desde que haja diálogo, confiança e compreensão face aos limites de cada um.

*O que tem acontecido, é que gradualmente os professores foram criando confiança uns nos outros e os professores que fazem a formação, avançam mais rapidamente no processo, pois são esclarecidos da sua verdadeira natureza – colaborativa e entre pares. Ninguém*

*obriga ninguém a inscrever-se na formação, até porque eu acho que isso é contrário ao seu espírito. Só por isso. Porque acho, honestamente, que para alguns, para a escola, seria muito importante a frequência da ação, mas penso que as pessoas vão lá chegando, a cada ano, a cada etapa, cada um no seu tempo. Hoje em dia, o que nós temos são os instrumentos criados pelos professores, seja no âmbito da formação, seja fora da formação, e as pessoas têm um foco, têm os instrumentos, são elas que os vão fazendo e adaptando e nesse caminho vão evoluindo, através da partilha, do diálogo e da utilidade que lhe atribuem. (DiretAgrup)*

Realizamos, no final da apresentação dos resultados relativos ao tópico 2, uma síntese das principais categorias emergentes dos discursos dos professores (lideranças de topo e intermédias) as quais, no seu entender, garantem o desenvolvimento e a sustentabilidade do projeto.

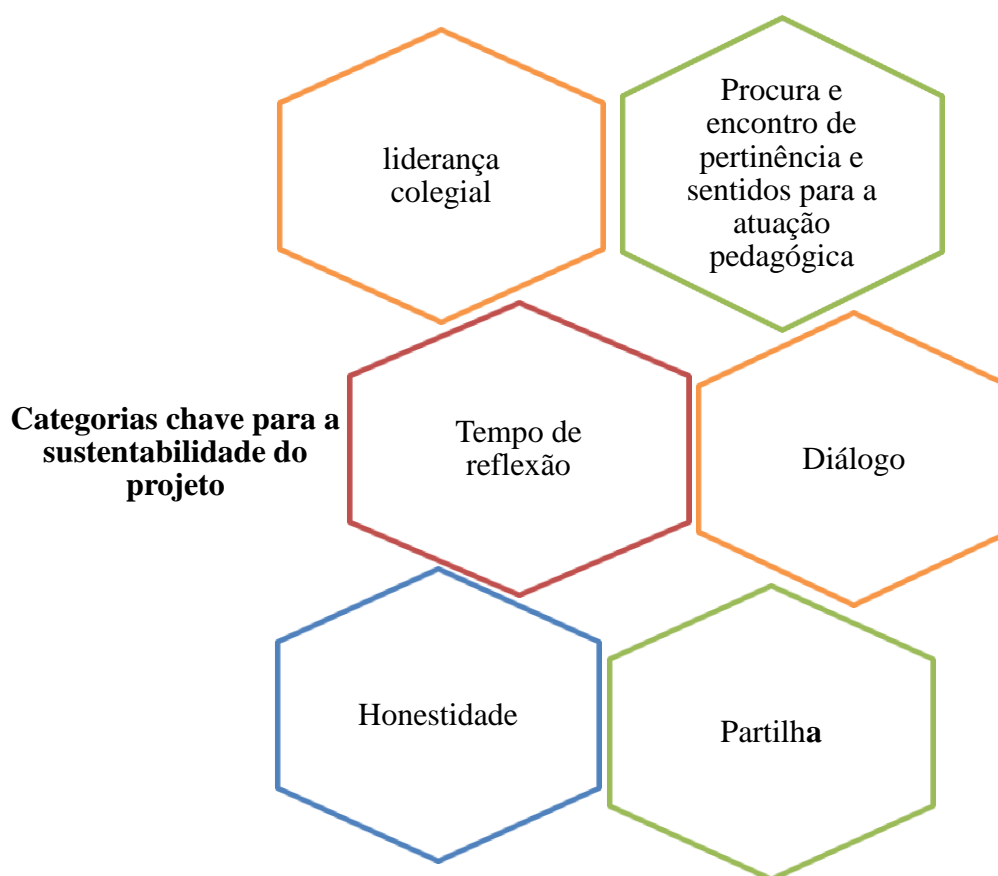


Figura 24: Categorias vitais à sustentabilidade do projeto

### 3.1 Súmula interpelativa das principais inferências produzidas

Da análise realizada aos discursos dos professores ficou patente que o projeto – *Supervisão Colaborativa ente pares* - foi implementado no agrupamento por via da forte convicção da diretora em articulação com a atual coordenadora do projeto e formadora interna. Ambas reconhecem neste tipo de processos – supervisivos e colaborativos – uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal, institucional e profissional dos professores. Também Hargreaves (1994, p.9) sublinha que “o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola, (...)” Deste modo, o que os professores pensam, aquilo em que acreditam e aquilo que fazem nas salas de aula define, em grande parte, o tipo de aprendizagem realizada pelos jovens alunos.

Como salientámos, na genealogia do projeto está inscrito um imperativo externo, entendido e apropriado pela liderança de topo, pela coordenadora do projeto e pelo conselho pedagógico, como uma oportunidade para a implementação de lógicas supervisivas, colaborativas e reflexivas, com influência na organização do trabalho docente, a par de outras medidas de promoção do sucesso escolar. Neste sentido, a liderança de topo procurou alinhar-se com as lideranças intermédias e com os professores, revelando capacidade de comunicar o que se quer, de conceber o que se deseja e de criar condições para comprometer e influenciar as pessoas a aderirem a um projeto (Alarcão & Tavares, 2018, p.139).

A medida foi decretada para todos os docentes e ciclos de escolaridade, incluindo educadores, exceção feita, no primeiro ano, aos coordenadores de departamento que não integraram o projeto por via da recente regulamentação de funções como avaliadores do desempenho dos seus pares [2012- 2013]. Importa salientar que a coabitação de registos supervisivos não inviabilizou a implementação do projeto cuja matriz estava inequivocamente associada à formatividade e democraticidade das relações entre pares, tendo sido, no final do seu primeiro ano, objeto de balanço e produzidas medidas que facilitaram a sua continuidade e consolidação, nomeadamente: a atribuição de um tempo comum para a realização de trabalho colaborativo, a criação da figura da coordenadora do projeto e formadora interna e o acompanhamento do processo por parte do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Contudo, a fase de negociação com as lideranças intermédias, para a operacionalização do projeto, não foi fácil, pois estas não se alinharam, a uma só voz, com a liderança de topo, foi necessário recuar, várias vezes,



até se encontrarem formas de implementação do processo mais contratualizadas e menos burocratizadas, expressando a liderança a abertura e a capacidade para se deixar liderar. Sublinhamos a consciência clara das razões e motivações que estiveram na base da decisão da diretora e dos riscos da cooptação vinculativa dos professores ao projeto de escola, o que no entender de alguns lhes retirou, inicialmente, margem de liberdade, essenciais na adesão a projetos desta natureza. Contudo, foi dada a possibilidade a cada professor de escolher o seu par, definir o foco, conceber os instrumentos a utilizar e escolher o momento de observação no ciclo temporal definido (uma por cada período).

A participação em processos de supervisão entre pares que deve ocorrer de forma livre, informal e voluntária, requer o cumprimento de princípios éticos em todo o processo, transparência absoluta, confidencialidade e confiança mútua, pautando-se por um espírito de entre ajuda, sinceridade e abertura de espírito. A supervisão não pode ser encarada com formalidade ou como uma ameaça ao “eu profissional” do professor, mas sim como uma oportunidade para aumentar os seus conhecimentos e “descobrir” formas alternativas de atuação. (Fialho, 2016, p.21)

Este quadro temporal viria a ser alterado e ajustado às necessidades de cada docente, pois alguns consideravam de maior utilidade a observação de um ciclo sequencial, de três ou quatro aulas, para poderem ter um feedback mais assertivo, por exemplo, relativamente à pertinência pedagógica da adoção de uma determinada estratégia de ensino. Como sabemos, “os professores são portadores de experiências profissionais e de um saber experiencial, talvez apenas tácito e pouco refletido mas de grande potencial”. (Alarcão & Tavares, 2018, p.142). Assim, as suas representações sociais e políticas face à supervisão e à colaboração, natureza, fundamentos e propósitos, funcionaram quer como elementos coadjuvantes, no processo de implementação do projeto, quer como fatores de maior resistência, embora as últimas se tivessem esbatido no tempo.

Como salientam Moscovici e Marková, (2000), as representações não se limitam a ser o reflexo de um objeto exterior na mente dos indivíduos, elas são a criação do próprio objeto pelo e para o sujeito. Deste modo, os indivíduos e grupos criam representações no decorrer dos processos de interação, comunicação e cooperação que uma vez criadas, como salienta Moscovici, (2000):

(...) têm vida própria, circulam, fundem-se atraem-se e repelem-se umas às outras, e dão origem a novas representações, enquanto as antigas desaparecem. Consequentemente, por forma a compreender e a explicar uma representação, é necessário começar por aquela, ou aquelas, a partir da (s) qual (is) surgiu [...] Assim, o que sugerimos é que os indivíduos e grupos, longe de serem recetores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam

constantemente as suas próprias representações e respostas para as perguntas que eles mesmos colocam. (pp.27-30)

Contudo, a herança supervisiva e colaborativa existente no território favoreceu, desde logo, a implementação do projeto, falamos de práticas incipientes e pouco estruturadas ao nível da observação da prática letiva dos professores do 1.º ciclo, no âmbito da implementação do programa nacional do ensino do português, bem como o regime de coadjuvação, existente, em algumas disciplinas, como medida de promoção do sucesso escolar. Deste modo, a supervisão e a colaboração foram entrando na vida profissional dos professores como ações dialógicas necessárias à revitalização da cultura de trabalho nas escolas do agrupamento e souberam gerar oportunidades de encontro e de reflexão, que visaram a formação e qualificação dos professores ao longo da sua permanência na profissão. Falamos de desenvolvimento profissional a par do desenvolvimento humano expresso na capacidade de aceitação de si e do outro, na sensibilidade, empatia e respeito face à compreensão dos problemas, mas também na abertura, responsabilidade, lealdade e solidariedade com as pessoas e contextos nos quais agimos mediante um processo de reflexão-ação-reflexão (Alarcão e Tavares, 2018, p.52; Alarcão, 2009).

A nossa análise permitiu, assim, desocultar e desvelar os sentidos presentes nos discursos e nas práticas dos professores, face aos conceitos de supervisão e de colaboração, salientando cambiantes no modo como o primeiro conceito foi percecionado, num passado recente, associado a finalidades predominantemente avaliativas [estágio profissional, na formação inicial e avaliação do desempenho docente] e como o é no presente, reapropriado por via de múltiplos e sucessivos mecanismos legais - avaliação externa das escolas e políticas públicas de educação e de promoção do sucesso – que também facilitaram a sua reconfiguração em estreita proximidade, diálogo e vizinhança, com o conceito de colaboração, ambos indispensáveis à criação de horizontes de formação e de desenvolvimento profissional dos professores. Nos discursos da diretora e da coordenadora do projeto a supervisão surge como um imperativo moral do professor para com a profissão, um dever ético e uma responsabilidade profissional, dos professores se pensarem dentro da profissão e na relação com os seus pares, com as lideranças e com os seus alunos.

Também Fialho (2016, p.19) salienta a necessidade de “fazer convergir os recursos da escola para agir sobre os fatores internos que influenciam a qualidade do ensino”. Oliveira Formosinho (2002, p.12) destaca a necessidade de entrar na sala de

aula, a partir de problemas concretos, apostar numa formação contextualizada, centrada na escola, nos processos colaborativos entre pares, para apoio na resolução de problemas, potenciando um maior grau de compromisso e envolvimento dos professores nas suas práticas quotidianas.

Todos estes aspetos são apontados como vitais ao crescimento do professor, dentro da profissão, servindo-lhe para estimular a capacidade de imaginar soluções, subverter rotinas, aceitar correr riscos, não ter medo do fracasso, não fugir ao erro e sobretudo, não perder a capacidade de aprender com os outros, surpreender-se com as situações e admirar os seus progressos.

A supervisão entre pares ou supervisão horizontal, aos poucos, tem vindo a ser posta em prática em algumas escolas/ agrupamentos. Contudo, ela só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação se transcender as lógicas e interesses individuais e tomar como objeto principal a mudança coletiva. (Fialho, 2016, p.21)

Captámos, também, nos discursos das lideranças (de topo e da coordenadora do projeto) a preocupação com a continuidade e sustentabilidade do projeto, por via da sua articulação com outras medidas de promoção do sucesso, já existentes, de modo a sedimentar a articulação entre os princípios os meios e os fins, ou seja – a coadjuvação, o trabalho colaborativo e a supervisão (Figura 25). Assim, a visão sustentada e articulada das medidas de promoção da aprendizagem, no entender da liderança de topo, ditará o seu sucesso e continuidade, atendendo à sua reconfiguração e reapropriação anual, pelos professores e pelos alunos com quem trabalham, em diálogo de proximidade com as políticas locais e nacionais.

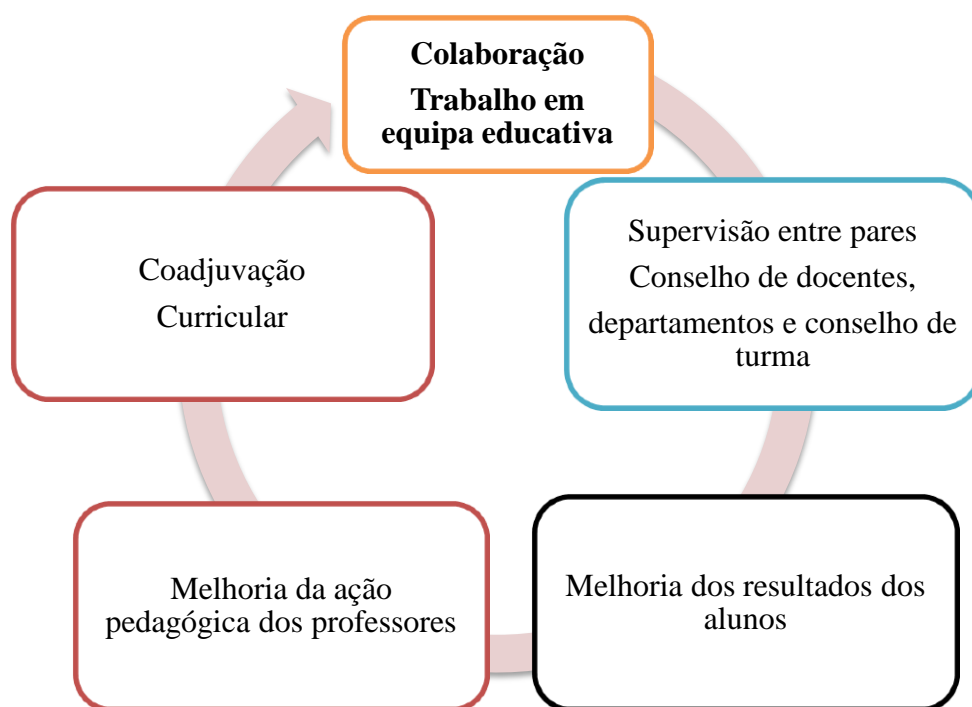


Figura 25: Articulação das medidas de promoção do sucesso

No final da nossa análise, realizámos uma síntese das principais dimensões do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* –, na qualidade de projeto de escola e atendendo aos enfoques prestados pelos participantes, e presentes nos discursos, no que se refere aos eixos - antropológico, epistemológico, axiológico e teleológico, constantes na matriz do projeto e que integrámos na figura 26. Nela destacamos a natureza reguladora dos processos supervisivos, assentes na confiança e no respeito pelos pares, na qualidade de espaços de construção e mobilização de saberes profissionais ao serviço do desenvolvimento dos professores e das instituições, num quadro conjunto de reflexão sobre a atuação pedagógica, visando a sua qualidade e melhoria.

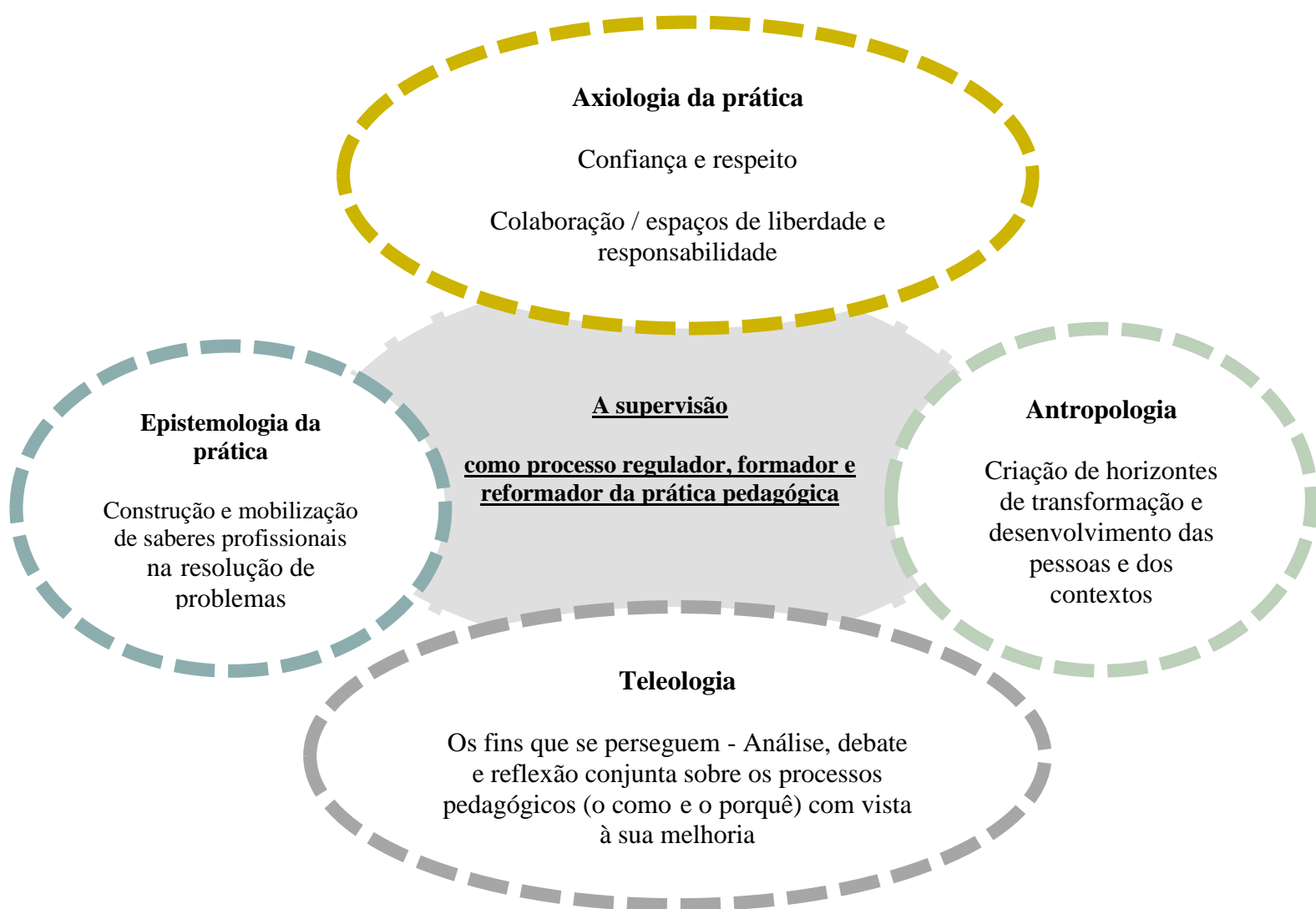


Figura 26: Principais dimensões do projeto supervisão colaborativa entre pares

Da discussão realizada podemos considerar que na genealogia do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* - encontramos dois imperativos, um externo e outro interno, que se reconciliaram de modo a conferir-lhe algumas marcas identitárias - pessoais e institucionais - na estreita dependência de quem o concebeu e quem dele se apropriou. Sendo um projeto de escola, houve necessidade de o discutir, na sua natureza e finalidades, acautelar possíveis contaminações, com outros registos supervisivos de natureza avaliativa, e agregar-lhe uma finalidade eminentemente pedagógica e transformadora das pessoas e da qualidade das práticas de ensino. Convenhamos que

agregando à supervisão a colaboração seria expetável convocar os professores para uma melhor compreensão da realidade e dos contextos, uma compreensão mais robusta das situações e dos problemas, para sobre eles se poder agir. Também as marcas da globalização – mobilidade, avanços científicos e tecnológicos, alteração sistemática e repentina no quotidiano, provisoriedade do conhecimento, ausência de verdade, reclamam dos sujeitos preparação e colaboração para enfrentar a vida escolar e os desafios institucionais. Acompanhar a mudança, aprendendo a mudar (Alarcão e Canha, 2013, p.50) foi também o desígnio que esteve presente na conceção do projeto, a par da dimensão social, política e pedagógica, inscritas, também, na ideologia de quem lidera um território, naquilo que são as suas convicções, crenças e filiações académicas, mas também nos seus estilos de liderança, mais autocrático ou mais democrático, mais transacional ou mais transformacional, emocional e moral (Sanches, 2006; Fullan, 2003). Para todos estes registos de liderança houve discursos em convergência e em divergência, o que atesta a capacidade de negociação, confronto, compromisso e cedência, desenvolvidos pela diretora no território com vista à implementação desta medida.

Chegados ao final da apresentação e discussão dos resultados relativos ao tópico dois, deixamos, novamente, algumas interpelações, a serem retomadas posteriormente:

- i) Como pode a avaliação externa dos sistemas de ensino contribuir para despoletar mecanismos de supervisão da prática letiva nas organizações educativas?
- ii) Como podem as lideranças de topo em articulação com o conselho pedagógico contribuir para a adoção de práticas de ensino supervisionadas entre pares com repercussões na organização do trabalho dos professores?
- iii) Como podem as crenças e as representações dos professores, acerca da supervisão e da colaboração, contribuir para facilitar e / ou obstaculizar a implementação deste tipo de projetos?

- iv) Como é que as práticas de ensino em coadjuvação, a par do trabalho em colaboração, contribuem para facilitar a implementação de processos estruturados de supervisão?

#### **4. Tópico 3 - Supervisão e liderança, operacionalização do projeto – supervisão colaborativa entre pares - nas estruturas intermédias**

No âmbito do terceiro tópico responderemos à questão de investigação:

- i) Como desenvolvem os professores processos de liderança pedagógica com vista à operacionalização do projeto - de supervisão colaborativa entre pares - nas estruturas intermédias – departamentos, grupos e conselhos de turma?

##### E ao objetivo

- ii) Compreender como os processos de liderança pedagógica contribuem para a implementação de modalidades de supervisão colaborativa nas diferentes estruturas – departamentos, grupos e conselhos de turma.

Na análise realizada aos discursos dos professores, coordenadores de departamento, diretores de turma e professores sem outras funções atribuídas, foi destacada: a importância dos processos de liderança pedagógica na implementação de modalidades de supervisão e de colaboração, considerando os professores que estas podem fazer a diferença, na concretização dos objetivos e das metas presentes no projeto educativo. Sublinharam, ainda, que o exercício da liderança deve realizar-se numa perspetiva democrática, equitativa, distribuída e transformadora, das pessoas e dos lugares, assinalando na figura do líder pedagógico a capacidade para incentivar, apoiar, agregar e comprometer o coletivo com base em ideias, crenças e convicções curriculares e pedagógicas partilhadas. Afetam ao exercício de liderança a capacidade para criar condições de trabalho favoráveis à análise e discussão de casos de ensino - organizar, planear e consolidar modalidades de trabalho em equipa – dependendo dos atores em presença. Não descaram a vertente ética e valorativa caracterizadora da liderança pedagógica e transformacional, sublinhando a importância da solidariedade, aceitação e perseverança – valores que consideram essenciais no exercício da liderança de topo e intermédia.

*As lideranças fazem toda a diferença e conseguem ajudar ou impedir a direção da escola de seguir um determinado rumo ou direção (ProfMat2.ºC)*



*É bom e saudável quando as lideranças não estão todas alinhadas, pois significa que há espaço para o confronto, análise e debate, não temos que pensar todos em tons cinza ou amarelo. (CDPré)*

*A liderança pressupõe muitas capacidades, umas inatas outras adquiridas: saber ouvir, ser ousado, procurar consensos, delegar poder, entre outras. (CDT)*

*As lideranças não têm um trabalho fácil, seja as de topo ou as intermédias, devemos ajudar as pessoas, nós professores, que estamos no terreno, devemos ajudar as lideranças a conduzir a escola para uma direção. (ProfMat2.ºC)*

Os professores manifestam também a consciência de que este projeto não teria sido possível sem a determinação e vontade da diretora e sem a cooperação e colaboração próxima da coordenadora do projeto. Referem que a sua replicação noutro contexto não seria, no seu entender, possível em virtude das especificidades que acabámos de assinalar

*A coordenadora do projeto de supervisão no nosso agrupamento se quisesse implementá-lo noutro local e sem o apoio incondicional da direção não o conseguiria. (ProfMat2. ºC)*

*A coordenadora de departamento é uma verdadeira líder pois é uma pessoa que mobiliza e contamina... leva o departamento atrás dela, é, de facto, um exemplo a seguir. (ProfMat3.ºC)*

*A gestão intermédia contribuiu em parte no processo de implementação deste modelo estruturado de supervisão e foi decisiva para suavizar a abordagem, implementação e sensibilização das pessoas que, por geração espontânea, não iriam aderir ao espírito da coisa ... (CDMCE)*

Os testemunhos dos professores sinalizam a importância das lideranças das estruturas intermédias e dos professores para a viabilização da implementação dos projetos de escola que sem o seu apoio encontrariam mais resistências. Consideram, também, que o desempenho do cargo de coordenador(a) de departamento deve ser exercido por uma pessoa que saiba agregar, motivar e inspirar os outros, saiba conduzi-los a atuar dentro de um projeto comum e em torno de uma visão e missão de escola partilhada com a liderança de topo.

*A coordenadora é uma pessoa que mobiliza e contamina... leva o departamento atrás dela, é, de facto, um exemplo a seguir... (ProfMat3.ºC)*

*As lideranças não têm um trabalho fácil, seja as de topo ou as intermédias, devemos ajudar as pessoas, nós professores que estamos no terreno, devemos ajudar as lideranças a conduzir a escola para uma direção. (ProfMat2.ºC)*

*O exercício das lideranças intermédias articulado com as lideranças de topo é vital (...) as estruturas intermédias são essenciais para que as coisas avancem e qualquer diretor, eu acho, tem consciência disso. Estas relações por vezes são delicadas mas devem ser dialogadas e gerar compromissos. (DiretAgrup)*

Também a diretora do agrupamento sublinhou a importância da aliança entre as lideranças de topo e intermédias que através do diálogo e da confiança mútuas são capazes de gerar compromissos em torno de ideias e projetos essenciais para o Agrupamento.

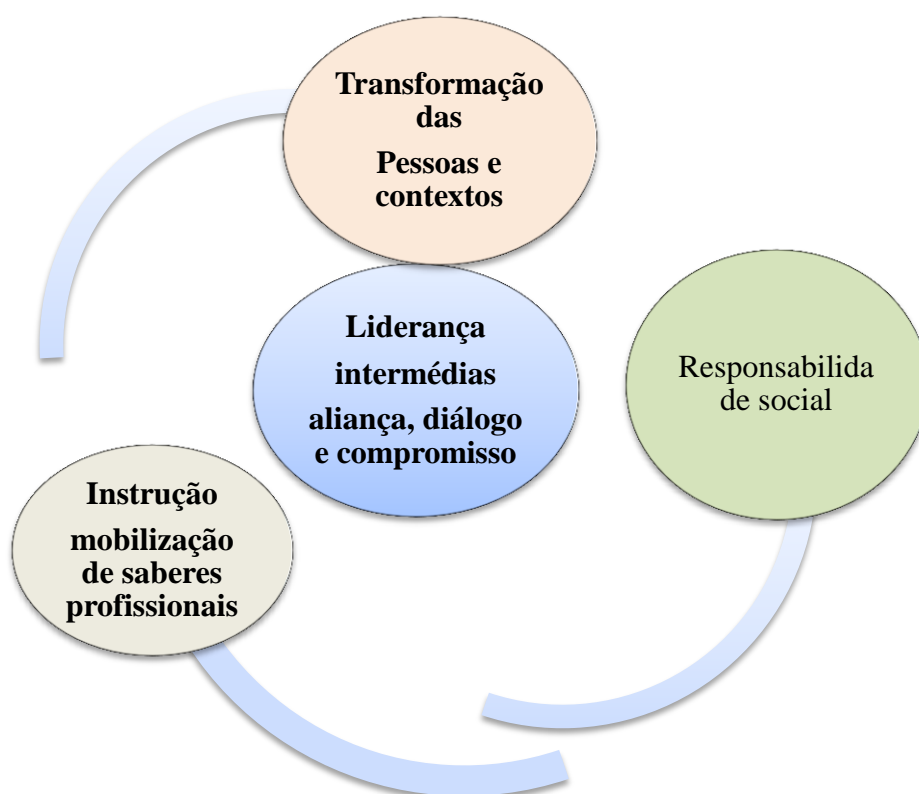


Figura 27: Alianças na organização educativa

Assinalou também as resistências e os pontos de maior vulnerabilidade presentes nos momentos de decisão, na implementação e gestão de pessoas e de recursos. Curiosamente, destacou a importância da existência de momentos de “namoro” com vista a criar aproximações, partilha de sentimentos e de emoções, uma vez de se trata de

aprofundar relações entre pessoas e sensibilizá-las para a adoção de determinados procedimentos.

*Aqui, nas estruturas intermédias, pois encontramos de tudo os que partilharam e partilham das minhas opções pedagógicas, e da equipa diretiva, exatamente, e os que não partilharam. Quando eu percebi que já tinha feito a experiência e que eram exatamente os mesmos professores que a desenvolviam, comecei a entender que, voluntariamente, há processos que não avançam, como o caso da supervisão, exatamente. Caso o processo fosse voluntário e opcional teria mais dois ou três docentes, por ano, que vêm de novo e que adere à ideia e ao projeto. Ora isso não é correto, nem bom, nem útil. Então, fiz uma coisa que também acredito que qualquer diretor tem de fazer, um diretor é óbvio que tem de ter muitos momentos de liderança, de “namoro” com os outros, de envolver os outros, para que partilhem das suas ideias porque só assim é que as coisas realmente avançam, mas depois tem de ter momentos de gestão e de decisão e eu acho que a decisão de tornar o projeto uma ação obrigatória já foi um momento de gestão. (DiretAgrup)*

*A liderança está ao serviço das pessoas e deve ajudá-las a desenvolver-se e a regular as suas aprendizagens num verdadeiro compromisso entre a gestão e as lideranças intermédias. (DiretAgrup)*

*A liderança de topo e intermédia faz aqui toda a diferença, aqui o projeto é institucionalizado, é importante que seja alargado a todos se não o fosse algumas pessoas fariam e outras não o fariam o que não daria a possibilidade de todos se verem entre si... (CProjAgr)*

*Liderança pode fazer a diferença e fazer-nos gostar das coisas, pois, quando não se gosta faz-se sem alma e quando se gosta faz-se com toda a alma. (DT2.º C)*

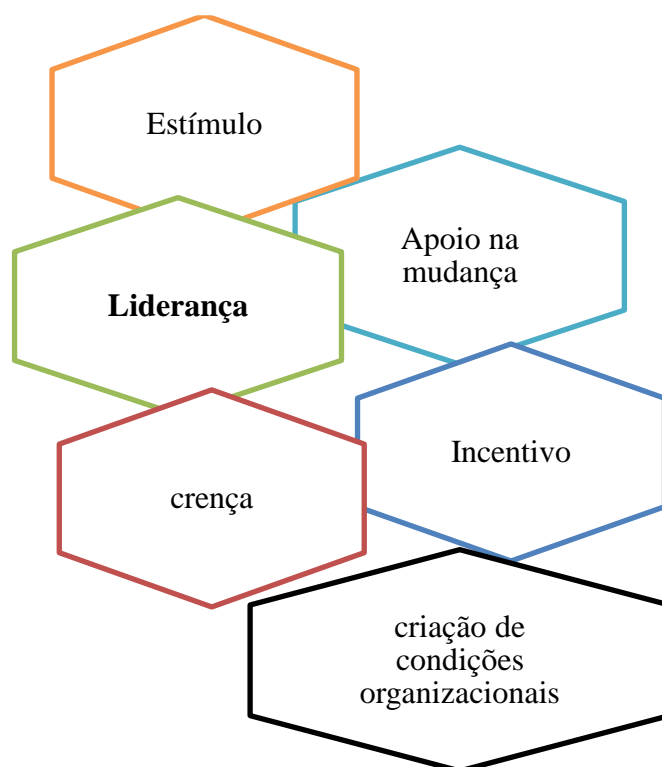


Figura 28: Aspectos de Liderança

*Já tinha estado nesta escola e já tinha trabalhado com algumas colegas e aqui a liderança quer de topo quer intermédia faz muita diferença por que incentivam, apoiam, estimulam e criam condições, não são as ideais, mas são as possíveis. (Prof1.ºC)*

A coordenadora do projeto sublinhou a importância da crença da diretora neste tipo de processo na qualidade de ação promotora do sucesso escolar – supervisão colaborativa entre pares - bem como a sua capacidade, em articulação com a equipa diretiva, de criar condições facilitadoras da sua implementação

*A diretora foi a primeira pessoa a acreditar que a supervisão poderia fazer a diferença na preparação e desenvolvimento das práticas profissionais dos professores. (CPSCP)*

*A hora de trabalho colaborativo e a coadjuvação foram opções da equipa da direção que ajudaram muito na organização do trabalho dos professores. (DT2.ºC)*

*A coordenadora do projeto de supervisão no nosso agrupamento se quisesse implementá-lo noutro local e sem o apoio incondicional da direção não o conseguiria. (ProfMat2.ºC)*

*Sim, nesta escola há todo um hábito de coadjuvação e de supervisão. Nestes últimos 20 anos, estive em muitas escolas, aqui da zona, e esta proposta jamais seria bem acolhida em algumas onde lecionei. Aqui funciona porque as lideranças estão em colaboração com a direção, na sua grande maioria, e as resistências facilmente são ultrapassadas, aliás não têm grande expressão neste contexto. (DT3.º C)*

De salientar, uma vez mais, o destaque dado pelos professores ao exercício concertado e articulado das lideranças como alavancas propulsoras da implementação e regulação dos processos estruturados de supervisão e de colaboração, alinhando-os com os objetivos e as metas inscritas nos documentos orientadores da ação docente - projeto educativo e no plano de melhoria. Referem, ainda, os benefícios de uma liderança democrática, distribuída e transformacional, distanciando-se do exercício da liderança diretiva e autocrática.

Explicitamos, de seguida, os pressupostos chave da implementação do projeto e o modo como foi operacionalizado nas diferentes estruturas intermédias - departamentos, conselho curricular e conselhos de turma -, explicitando os contributos das lideranças para a criação de um clima favorável à sua implementação.

**Projeto supervisão  
colaborativa entre  
pares**

Natureza  
Formação entre pares  
Reconhecimento e autoria  
Resolução de problemas  
Fortalecimento das modalidades de trabalho colaborativo

Âmbito  
Prática transversal a todos os ciclos de escolaridade / pré-escolar e Cursos de Educação e Formação de Adultos  
Escolha do par  
Definição conjunta de focos de observação  
Criação conjunta do(s) instrumentos de registo  
Programação do momento pós-observação e criação da necessidade de programação de um novo ciclo

Finalidades  
Fomentar práticas de articulação vertical do currículo  
Ajudar, apoiar e regular a ação do professor  
Promover o aperfeiçoamento das práticas profissionais  
Ampliar os horizontes de crescimento pessoal e profissional

Figura 29: Natureza, âmbito e finalidades do projeto estruturado de supervisão

Salientamos, na figura seguinte, as modalidades e os registos supervisivos em presença

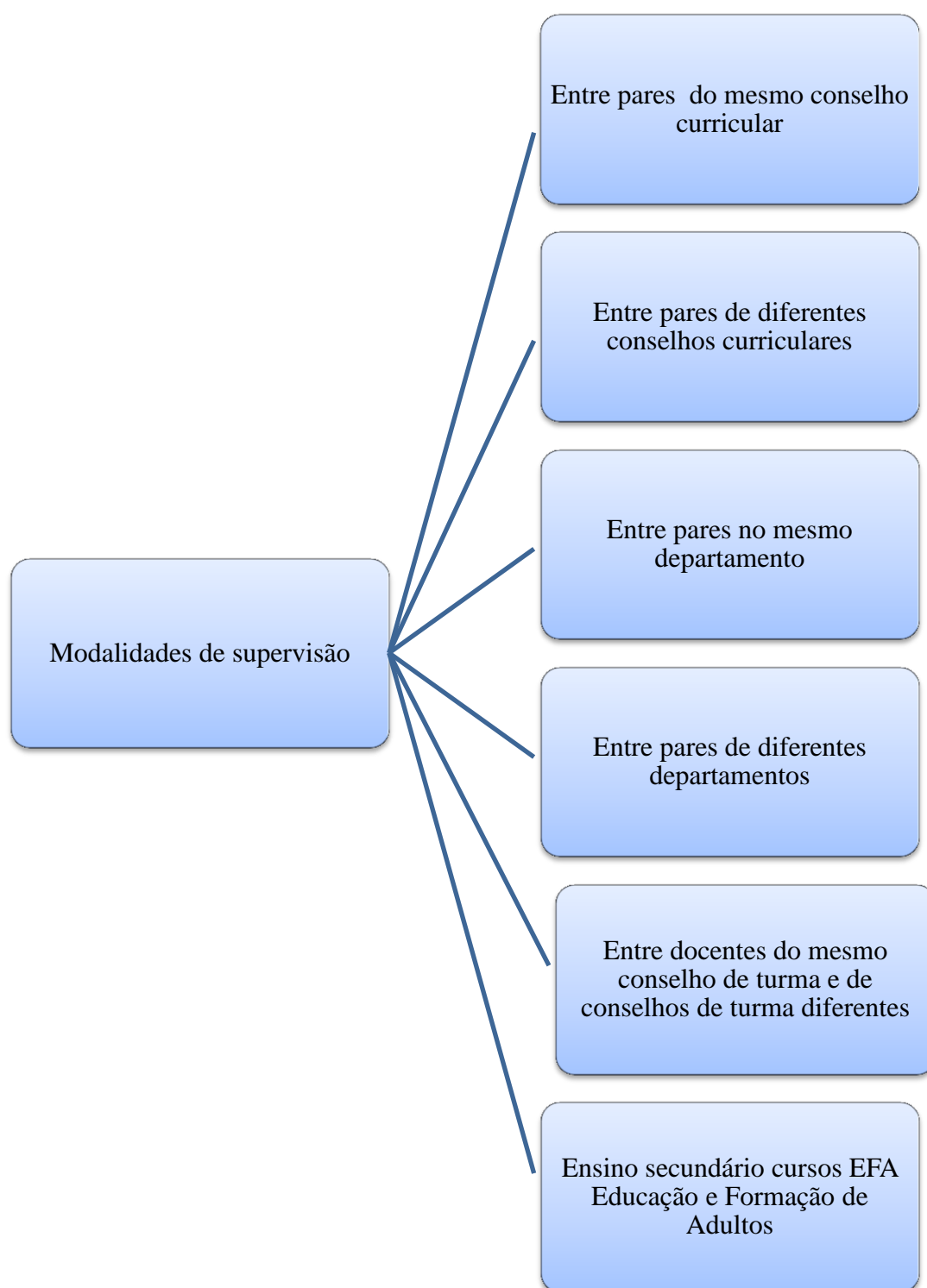


Figura 30: Modalidades de supervisão em uso no território no agrupamento de escolas

Em todas as modalidades de supervisão assinaladas cada elemento do par supervisiona e é supervisionado, estruturando todo o processo de acordo com o ciclo de supervisão clínica.

*Sim, por período cada pessoa deve ser observada e observadora e, portanto, para percebermos que isto não há aqui nenhuma hierarquia, há um desenvolvimento profissional, em que os docentes se envolvem e não há um que sabe mais e um que sabe menos e por isso mesmo eu agora vou ser observador e, no passo seguinte, vou ser observado. (CPSCP)*

Os professores dispõem, assim, de tempos comuns para a preparação das três etapas de pré-observação, observação e pós-observação, embora estes momentos possam acontecer de modo mais espontâneo e informal fora desse calendário comum:

*As pessoas já têm o tempo de trabalho colaborativo onde podem preparar, a pré-observação, aquele primeiro momento em que se juntam para falar sobre aspetos do contexto, da turma, dos focos, decidem os instrumentos a utilizar e de mais aspetos que considerem importantes. No entanto, as pessoas também podem realizar este encontro noutros espaços, mais informais, fora do tempo de trabalho colaborativo, nas pausas letivas, por exemplo, nos tempos informais também é verdade. (CPSCP)*

*Os documentos, de observação são predominantemente de carácter naturalista, registo de notas de campo e são produto de construção conjunta ou individual, cada par faz como entende de acordo com as finalidades e feedback que pretende obter. (CPSCP)*

*Sim, juntamo-nos e tratamos de aspetos que consideramos importantes, - caracterizamos a turma, relatamos o modo como planificámos a aula, as estratégias, instrumentos a usar e o tipo de avaliação a realizar, depois escolhemos um foco e decidimos qual o instrumento de registo a usar, aquele que melhor se ajusta às nossas necessidades. (DT2.ºC)*

*Temos um momento importante, que é o da reflexão, em que se descreve a prática, a ideia sempre aqui, muito a da diretora, como professora de português do escrever e ao escrever vou pensar, o ato da escrita, como nos dizem, é um ato que nos obriga a pensar no que vamos escrever e o que é isto que estou a escrever, portanto obriga-nos logo ali a fazer uma reflexão e depois dessa descrição da prática, temos os aspetos positivos e os aspetos a melhorar nessa prática. (CPSCP)*

*Sim, reunimos sempre, combinamos previamente, a melhor hora, assim rentabilizarmos o nosso tempo. Depois definimos os nossos focos: a metodologia de trabalho de projeto, as estratégias de ensino ou as nossas maneiras de comunicar em sala de aula, a forma como explicamos determinada matéria, os instrumentos que usamos, e depois combinamos, dois ou três dias depois, o encontro de pós-observação, o máximo um dia depois, para termos tempo de amadurecer e pensar no tipo de feedback a dar à colega. (DT2.ºC)*

Em consonância com os testemunhos apresentados, podemos afirmar que os dois elementos, dois professores escolhidos entre si, apoiam-se e entreadjudam-se nas diferentes etapas do ciclo supervisivo [pré-observação / observação / pós-observação] num cenário que se retroalimenta da ação / reflexão e da colaboração entre os pares.

Apresentamos, em seguida, três momentos distintos de implementação do projeto supervisão colaborativa entre pares onde sobressai a capacidade dos professores na apropriação e reconfiguração dos processos supervisivos e colaborativos no campo das estruturas pedagógicas onde trabalham – o primeiro exemplo surge no âmbito do trabalho de projeto, o segundo no âmbito de um conselho disciplinar (grupo de recrutamento) e o último, terceiro, no âmbito de um conselho de turma.

Passamos, então, à apresentação do modo de operacionalização do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* - entre professores de diferentes departamentos curriculares e conselhos curriculares (grupos de recrutamento) no âmbito da concretização de atividades programadas ao abrigo do projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

*Este ano, ainda não sei o resultado porque tem a ver com a formação, vou saber dia 28 de abril, mas houve um grupo que fez a supervisão no âmbito do nosso trabalho de projeto, em que há 2 docentes a trabalhar com os alunos e dois outros docentes a observar e portanto, já houve 2 momentos de supervisão no trabalho de projeto e agora vão apresentar dia 28 e estou um bocadinho ansiosa para saber... é um momento em que estiveram 4 docentes em sala de aula, o trabalho de projeto é algo em que temos caminhado de há 2 anos para cá, é um caminho, e precisamos de afinar muita coisa e portanto podem dar um contributo grande para afinar, por exemplo, numa sessão de partilhas que já tivemos o ano passado, pela primeira vez, uma sessão de partilhas de boas práticas, no ano passado que surgiram apenas do projeto de supervisão.(CPSCP)*

Deste modo, vários professores do conselho de turma das áreas disciplinares de TIC, Português, Ciências, Matemática, História e Educação Visual desenvolveram, em parceria com o grupo turma, formas de ensino e de aprendizagem segundo metodologias ativas [metodologia de trabalho de projeto]. Na disciplina de oferta complementar de escola – Desenvolvimento, ambiente e sustentabilidade - os alunos escolheram o tema – As energias – para trabalharem multidisciplinarmente e as professoras propuseram a sua articulação curricular com o tema aglutinador do projeto do agrupamento – *Dantes, agora e depois*. Com base neste ponto de partida procedeu-se a uma planificação das atividades em torno desse eixo temático e definido um calendário para o



acompanhamento da evolução e execução dos trabalhos, reformulações e finalização, apresentação e avaliação dos produtos.

*Na disciplina de oferta complementar de escola - Desenvolvimento Ambiente e Sustentabilidade os alunos escolheram para trabalharem o tema – Energia – nós, professoras, tentámos associar o tema ao tema do Projeto de escola e ao Plano Anual de Atividades - Dantes, agora e depois. Deste modo, fomos ao dantes (História) – quais as 1.ºas fontes de energia, agora quais são as energias renováveis, e depois como será a energia no futuro...em português os alunos trabalharam as emoções, energias positivas e negativas, lemos contos e histórias, depois em Educação Visual e Tecnológica fizeram uma narrativa visual e escrita através de emojis (energias positiva, negativas) e a matemática com a criação estudo de uma planificação do caleidociclo perpendicular e padrão (tipo os quantos queres) ao nível da geometria. (DT2.ºC)*

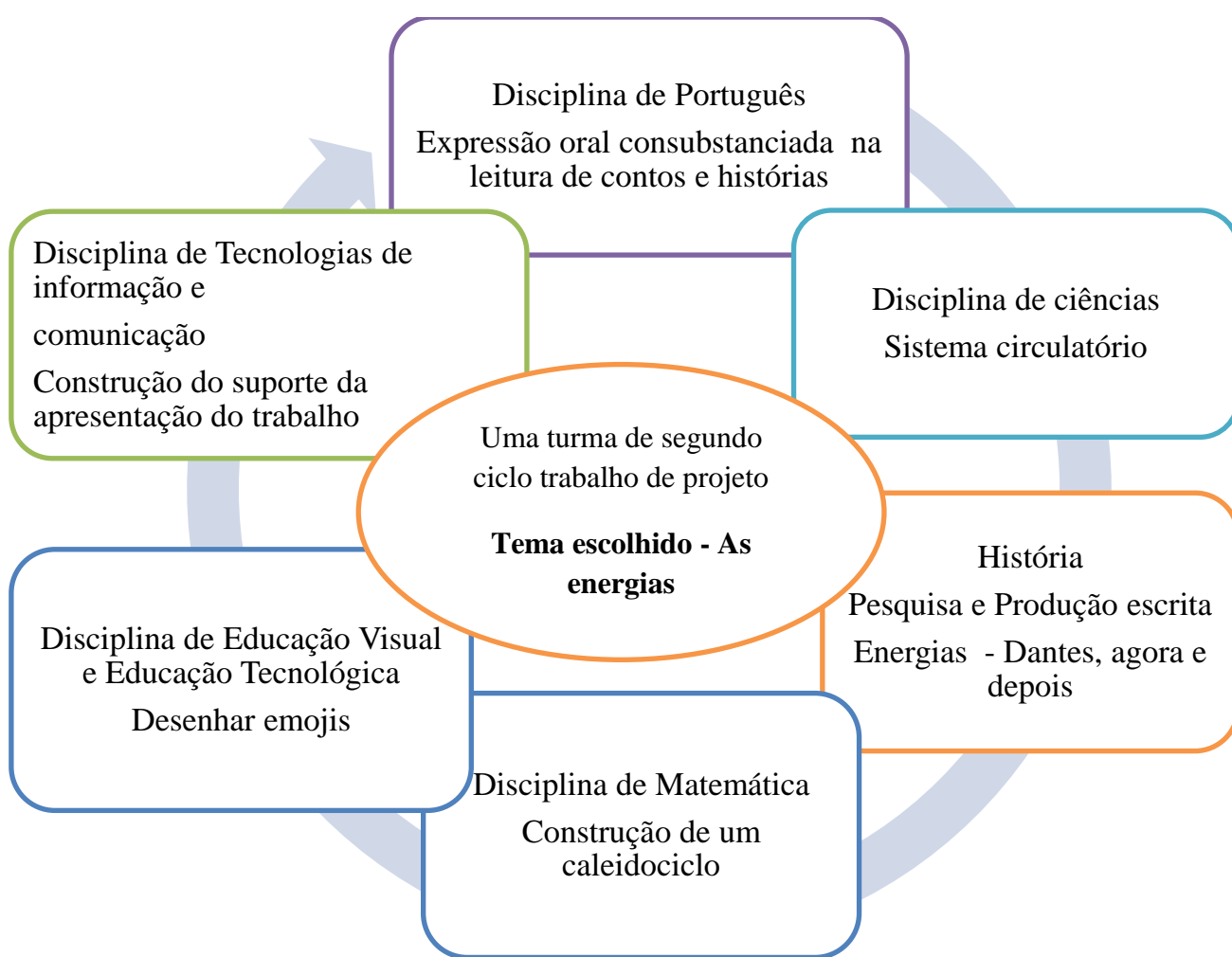


Figura 31: Disciplinas envolvidas no trabalho de projeto

No encontro de pré-observação entre os pares alguns problemas constituíram o denominador de interrogação comum – Como podemos ajudar os alunos a realizarem aprendizagens significativas? Quais são as melhores estratégias a utilizar no âmbito do trabalho de grupo? Como podemos melhorar aspetos comunicacionais e relacionais entre os alunos e entre alunos e professores? Como proceder à avaliação conjunta dos trabalhos dos alunos? Este conjunto de questões ajudou os professores a desenharem os focos de observação e as rotas de atuação em sala de aula.

*Decidimos que o nosso foco seria ver e analisar como os alunos trabalham no âmbito do trabalho de projeto. (DT2.ºC)*

*O nosso foco foi como é que os alunos trabalham nas várias disciplinas e em conjunto e no trabalho de projeto, que dinâmicas conseguem os alunos criar a partir das orientações dadas pelos professores? Estas e outras perguntas devem ter respostas, digo eu... (DT2.ºC)*

*Como é que os alunos trabalham em metodologia de grupo? Como é que devemos gerir as interações em sala de aula, quais são as melhores formas de comunicação e de explicação no trabalho com os alunos? O que é que podemos melhorar? (ProfCiências2.ºC)*

*Como é que os alunos trabalham em metodologia de projeto e com quatro disciplinas no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular. (ProfCiências2.ºC)*

*Eu quis fazer deste modo e com este foco, também já tinha trabalhado com as colegas e sabia que o clima e o contexto era fértil em ideias e em discussão. (ProfCiências2.ºC)*

*Nós tínhamos necessidade de saber como é que os alunos aprendem na metodologia de trabalho de projeto. (ProfMat2.ºC)*

*No trabalho de pares eles ajudam-se explicam a matéria entre eles, apoiam-se, mas também se desentendem, não quero isto, quero aquilo, quero fazer assim, tu não sabes isto, ora todas estas interações devem ser observadas para que encontremos resposta para melhorar o clima e o ambiente onde eles e nós trabalhamos. (DT2.º C)*

*Dias do Saber uma vez por mês várias disciplinas podem trabalhar em conjunto partindo do tema que os alunos escolhem... (DT2.ºC)*

*Como avaliar, é tão difícil combater esta questão da avaliação sumativa, para os alunos e para os pais... temos tantas coisas à nossa disposição, tantos instrumentos que podemos usar. (ProfMat2.ºC)*

*Como é que vamos programar as atividades e definir as estratégias de modo a conseguirmos obter resposta para as nossas questões? Bom, talvez o mais importante não sejam as respostas, mas as perguntas que diariamente colocamos e que mantêm a nossa curiosidade sempre alerta. (ProfMat2.ºC)*

*Construímos vários instrumentos de recolha de informação com o propósito de usar essa informação para situar os alunos nas suas aprendizagens, dando-lhe feedback. (Prof Ciências2.ºC)*

Os seus depoimentos destacam, como ponto de partida, um conjunto de questões e problemas comuns, acentuando a capacidade de se pensarem e problematizarem as suas práticas no interior da profissão: - O que é que fazemos bem? O que é que ainda não conseguimos fazer? Como podemos melhorar? Como podemos conduzir os alunos a realizarem melhores aprendizagens? É a partir das perguntas que os professores tecem possíveis horizontes de interpretação, análise e compreensão para as respostas que possam encontrar em conjunto. Aliás, as últimas [as respostas] parecem ter um lugar secundário relativamente às primeiras, pois são as perguntas que sustentam a curiosidade e o interesse, envolvendo os professores nos seus processos de preparação e monitorização da ação pedagógica.

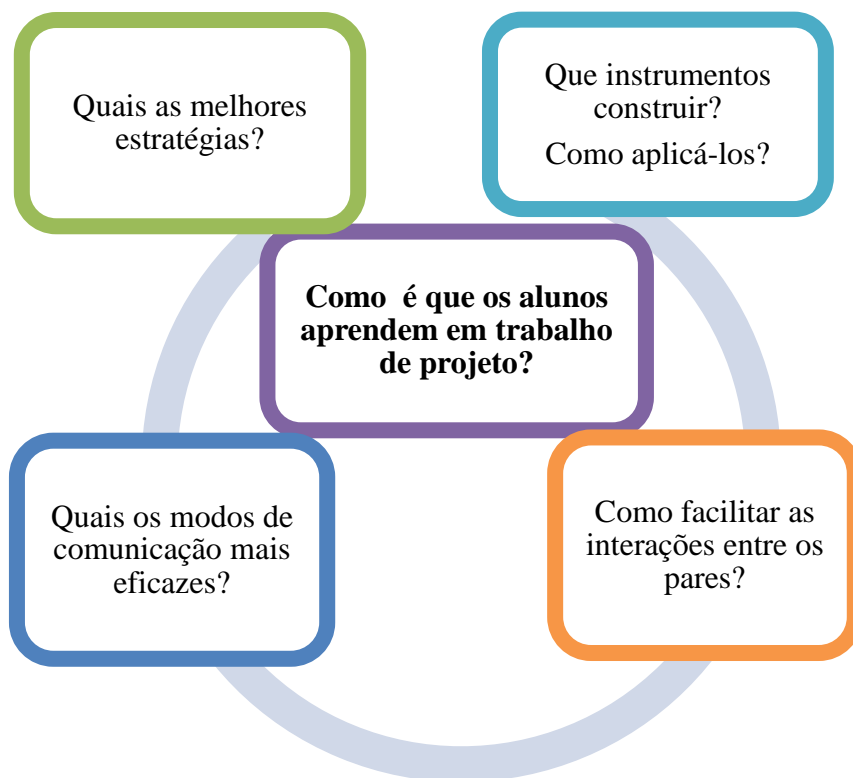


Figura 32: As questões que desenham os focos

*Fizemos mais de três ciclos de observações e sentimos a necessidade de realizar mais dois ciclos pois vemos muita utilidade neste processo. Aproveitamos os dias dos saberes sem fronteiras, dias sem aulas, para dar continuidade ao trabalho de projeto. (DT2.ºC)*

Ao longo dos diferentes ciclos de observação os professores criaram instrumentos diversos de observação alinhados com as suas preocupações.

*Criámos instrumentos de registo de observação muito simples, por exemplo, para verificarmos se a comunicação do professor era assertiva e útil aos grupos, se o professor fazia uma boa gestão das solicitações aos diferentes grupos (ProfMat2.º C)*

*Criámos outro registo para o feedback, que tipo de feedback fornece o professor aos grupos de alunos quando solicitado, o que é que lhes diz e como diz, e o que é que os alunos fazem com o que lhes é dito. (ProfCiências2.ºC)*

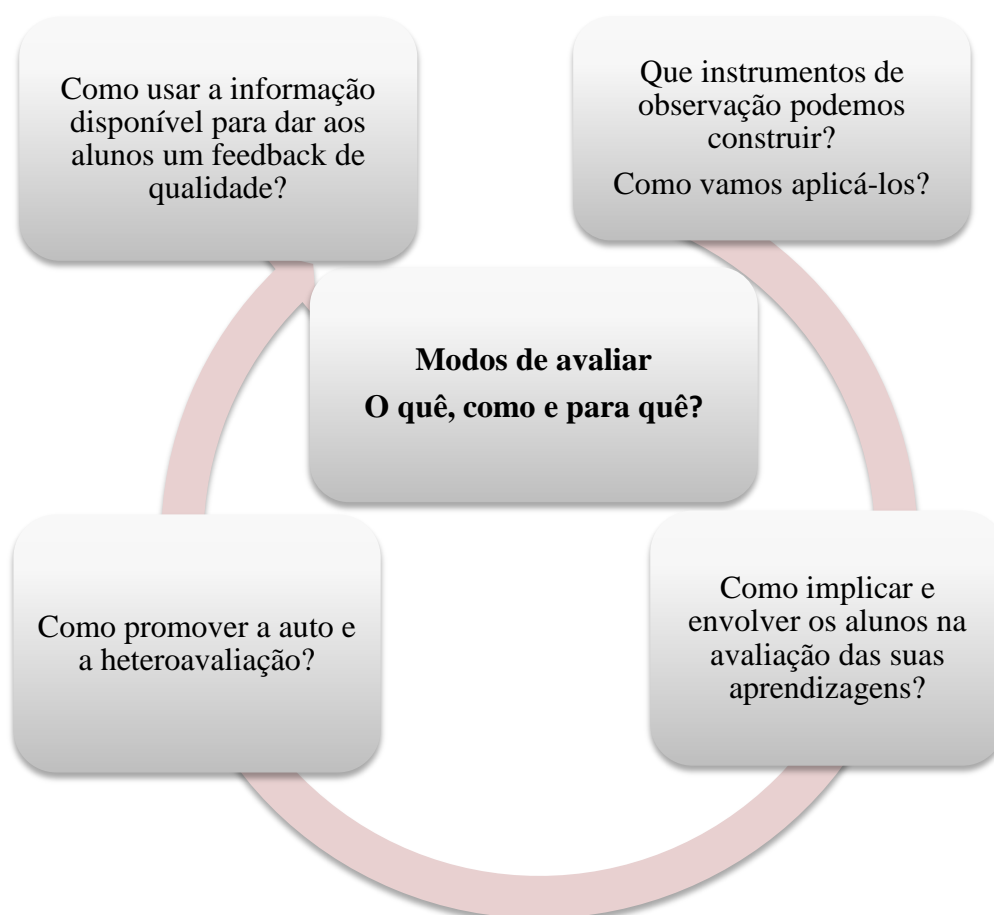


Figura 33: A construção do conhecimento e a avaliação pedagógica das aprendizagens

*A avaliação realizada pelos professores incluiu todo o processo, isto é - momentos de autoavaliação e heteroavaliação, porque aí o aluno vê o que há a modificar e a nossa reflexão a quatro serviu para a realização de uma assembleia de turma para discutir aspetos centrais relativos ao trabalho de grupo e em projeto. (DT2.ºC)*

A temática da avaliação constitui-se como uma preocupação transversal no curso da prática letiva como um instrumento de regulação formativa dos processos. Este tema surge no âmbito das mais recentes políticas públicas, e dos projetos que as enquadram, como dimensão essencial ao ato de ensino e de aprendizagem. Os alunos devem, por conseguinte, ter uma voz ativa na sua avaliação, mas para tal necessitam de experienciar momentos de auto e heteroavaliação, devem ter uma palavra na definição dos critérios que regulam o processo de ensino, bem como as formas de os operacionalizar.

*Eu, na qualidade de diretora e turma, vou falando com os alunos e com os pais sobre os testes e sobre a avaliação, quando há necessidade faço testes, pelo menos um, momento escrito, sou de Português, tenho que realizar momentos de reflexão escrita (DT2.ºC)*

Assim, avaliação em parceria foi apresentada pelos professores como uma oportunidade de aprendizagem pela diversidade de ponderação de fatores, aplicabilidade e transferibilidade de critérios.

*Este tipo de avaliação conjunta requer discussão e consenso pois há domínios mais transversais e outros mais específicos da avaliação de cada disciplina, foi bom trabalhar neste registo e os alunos compreenderam o que as professoras tentaram fazer. (Prof Ciências 2.ºC)*

*Os alunos avaliam o de trabalho de projeto e dizem que gostam porque aprendem melhor e porque são aulas que não dão sono (DT2.ºC)*

*Os alunos fazem semanalmente registos de auto e de heteroavaliação no final de cada atividade. (DT2.ºC)*

*Nota-se de um trabalho para outro a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos porque sabem o que devem melhorar, quando o feedback é dado corretamente e em tempo útil. (DT2.ºC)*

*E foi engraçado ver os alunos a apresentarem os trabalhos e nós, professores, fizemos a avaliação como se se tratasse de um trabalho, para disciplinas diferentes, e em simultâneo. Foi giro porque eu fiz a avaliação da expressão oral, aproveitei, porque é um campo que eu tenho de avaliar ao nível do português. A professora de ciências avaliou conteúdos do*

*sistema circulatório, em termos de pesquisa, fizeram depois uma questão de aula sobre o tema, a professora de TIC, estava também presente, porque eles tinham de apresentar o PowerPoint, que foi uma matéria que foi dada nas aulas TIC, avaliou, portanto, a forma como é que eles tinham selecionado a cor, as imagens e se tinham seguido todos aqueles passos para a apresentação equilibrada dos conteúdos. (DT2.ºC)*

No momento da pós-observação e na etapa da reflexão conjunta as professoras destacaram os contributos da intersecção de olhares sobre a prática letiva para a tomada de decisões e clarificação de algumas variáveis do processo de ensino. À diretora de turma foi sugerida a marcação de uma assembleia para analisar e debater com o grupo turma algumas questões relativas às interações dos alunos no interior dos grupos de trabalho.

*A reflexão foi muito boa, reunimos as quatro, cada uma viu coisas diferentes embora o foco fosse comum – o Trabalho de projeto e os processos de ensino e de aprendizagem que se desenvolvem nos diferentes grupos. (ProfCiências2.ºC)*

*Foi um momento importante pois os contributos foram muito variados dependendo dos olhos que veem e da capacidade de dar um feedback assertivo. (ProfMat2.ºC)*

*Aprendemos sempre, sempre, e esta área do desenvolvimento do trabalho de projeto ainda me suscita muitas questões que postas em conjunto são mais facilmente respondidas e esclarecidas. (DT2.ºC)*

A professora de português e diretora de turma destacou o ambiente positivo em que decorreu a assembleia de alunos, tendo estes apresentado inúmeras sugestões para ultrapassar alguns dos problemas mais prementes – desentendimentos no interior dos grupos por dificuldades de aceitação das ideias dos outros, dificuldades em comunicar o que se quer e como se quer, e em compatibilizar o que queremos com o que os outros querem, em intervir na sua vez e em contribuir, no seu conjunto, para um clima mais favorável de aprendizagem em sala de aula.

*A assembleia de turma verificou-se na sequência da reflexão entre os pares, pelos conflitos de interesses que surgiram dentro dos subgrupos da turma. Frequentemente os alunos discutiam e era difícil estabilizar o clima dentro do grupo e manter o foco no trabalho a realizar. Curiosamente na assembleia de turmas eles apresentaram sugestões para minimizar os conflitos de ideias e propostas de alteração da constituição dos grupos. (DT2.ºC)*

*Estas assembleias acontecem uma vez por mês e são importantes para definir regras de atuação, eles participam muito nas reuniões e depois também se sentem parte das soluções... (DT2.ºC)*

*Tentei ver com eles como se podiam apoiar melhor, lembrei regras de trabalho entre pares- ouvir, respeitar, falar na sua vez, respeitar o outro, ser tolerante, manter a união do grupo, aceitar as opiniões ainda que diferentes das nossas. (DT2.ºC)*

*Creio que o objetivo da diretora de turma foi sempre o de querer ajudar os alunos a darem o seu melhor e quando chegámos ao final do segundo período já tínhamos avançado bastante nas estratégias de organização da sala de aula e a relação dos miúdos com o cumprimento das tarefas tinha melhorado (ProfCiências2.ºC)*

*Tudo o que acontece se deve à vontade da diretora de turma em avançar com outras formas de fazer as coisas é, sem dúvida, uma pessoa insatisfeita e empreendedora. (ProfMat 2.ºC)*

*Gostava de ser novamente colega de um conselho de turma dela e de repetir esta experiência. (ProfCiências2.ºC)*

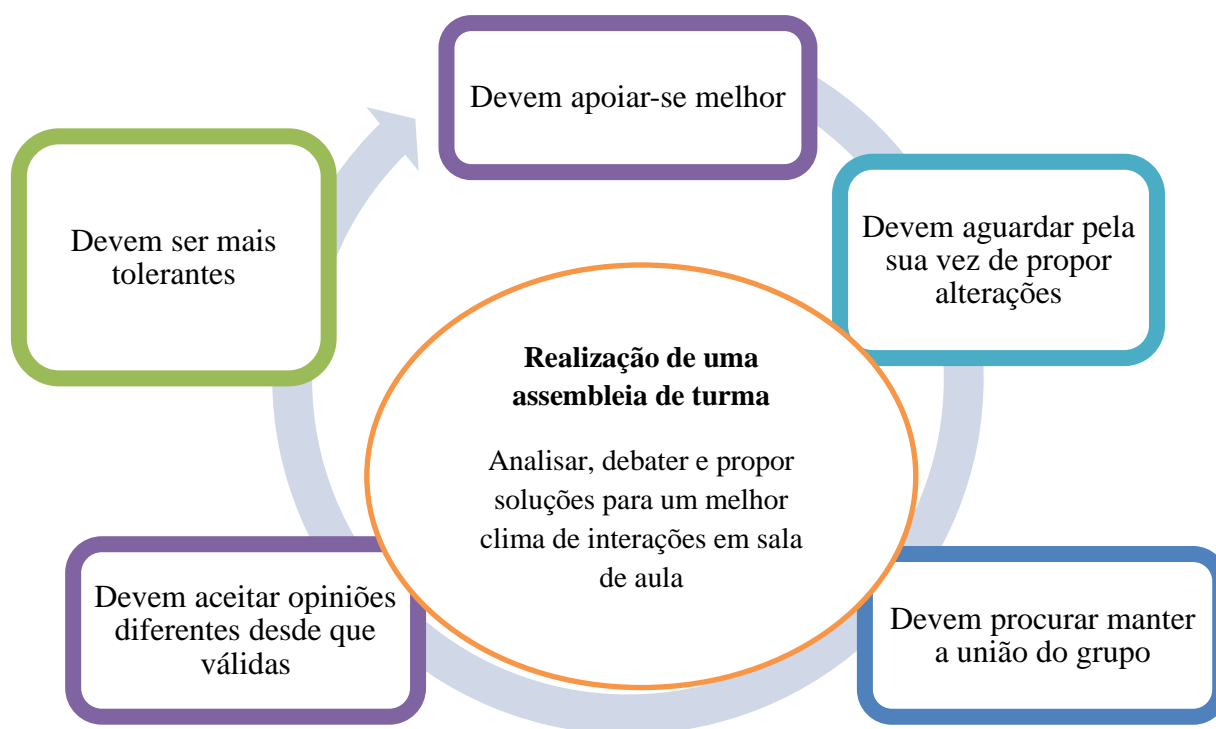


Figura 34: Tópicos em análise aquando da realização de uma assembleia de turma

Sinalizamos os contributos do processo de supervisão entre pares, no âmbito do trabalho de projeto, a partir dos discursos produzidos pelos professores que estiveram envolvidos nesta experiência. Do que nos foi dito destacamos os momentos de preparação conjunta dos ciclos de observação, a definição de focos, de acordo com os interesses dos professores, a criação de instrumentos de observação e os espaços de análise e reflexão conjunta. Dos vários ciclos supervisivos que desenvolveram os docentes destacaram as aprendizagens realizadas com base numa visão multi e interdisciplinar que não lhes poderia ser facultada fora deste contexto específico e onde existe um denominador comum - todos têm a mesma turma. De salientar que os professores partiram de uma base comum, de problemas e de preocupações reais, diárias, e comprometeram-se a encontrar respostas comuns para os seus problemas, para aquele contexto e para aquele grupo de alunos. Estes professores mostraram, também, que é possível e útil a realização da supervisão entre pares fora do conselho curricular/grupo disciplinar e que os aportes fornecidos por professores de áreas disciplinares diferentes podem ser igualmente válidos e pertinentes, como os que provêm da nossa área de filiação académica.

*A visão multidisciplinar foi fantástica (DT2.ºC)*

*Matemática e Ciências, Português e TIC todas estas professoras têm a mesma Turma e são de grupos e de departamentos diferentes, todas aprendemos com todas e os alunos saíram a ganhar. (ProfCiências 2.ºC)*

*Nós temos que aprender a abrir a sala de aula, faz parte do nosso percurso profissional e do nosso desenvolvimento como professores. (DT2.ºC)*

*Respondemos à nossa questão - Como é que os alunos trabalham em metodologia de projeto e em disciplinas diferentes no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular? Trabalham muito e bem. (ProfCiências2.º C)*

*Tudo o que possa ajudar os alunos a aprender a fazer, vamos construindo saberes, vamos integrando saberes e alargando. (ProfCiências2.ºC)*

*Claro, o trabalho a quatro foi muito interessante e importante, reunimos as quatro e estivemos a ver o que cada par observou enquanto o outro par estava a trabalhar com o grupo turma no projeto. Depois trocámos e, com o mesmo foco, observámos coisas diferentes, é engraçado, não vimos as mesmas coisas e a reflexão foi muito importante.-  
“Olha, não reparaste que naquele grupo, houve um problema, eles começaram a discutir,*



*não compreenderam as instruções que forneceste, talvez necessitem de um maior apoio inicial. Bom, então o que é que nós podemos fazer para melhorar isso? ”.*

*Ver é outra coisa, ir lá à aula, ver como se faz é muito diferente de dizer eu fiz ou eu vou fazer. (DT2.ºC)*

*A supervisão ajuda a observar outras práticas olha que engraçado vou tentar fazer, e até como a mesma estratégia pode ou não funcionar- como é que os alunos aprendem nas diferentes disciplinas. (DT2.º C)*

*Aprendemos a preparar as aulas conjuntamente e a avaliar as aprendizagens também em conjunto são oportunidades únicas. (DT2.ºC)*

Destacamos uma das aprendizagens mais significativas realizadas pelos professores no curso dos diferentes ciclos de observação – a aprendizagem do como é possível construir a avaliação em articulação com os alunos, através da criação de momentos de auto e heteroavaliação, de feedbacks formativos que os ajudam a situarem-se no seu processo de ensino, face ao que já sabem e ao que necessitam saber, num registo de clareza e transparência na aplicação dos critérios, e, deste modo, contribuir conjuntamente para melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem do grupo turma. Salientamos o ponto de partida destes professores e a sua curiosidade face à possível obtenção de respostas para as questões emergentes da sua prática: -- O que vamos ensinar? Como vamos ensinar? – Que estratégias pretendemos implementar e como podemos melhorá-las? Como gerimos espaços, recursos, meios técnicos e parcerias? Como vamos avaliar os alunos, que mecanismos necessitamos de implementar para melhorar este aspeto e qual a melhor altura para o fazer?

*A avaliação é construída e regulada por professores e alunos, ambas as partes decidem sobre o que fazer com a informação que está disponível, eles crescem muito e tornam-se mais autónomos. (ProfCiências2.ºC)*

*Discutimos muito os processos de aprendizagem – o que é que já sabem sobre o tema A, o que é que necessitam de saber, como é que vão trabalhar no sentido de conseguirem obter o conhecimento em falta, que recursos têm ao vosso dispor? (ProfMat2.º C)*

*O que é que eu preciso, quais são as minhas necessidades, se a necessidade for de estratégia curricular faz sentido que seja um colega do mesmo grupo disciplinar se for um problema de clima de sala de aula, faz mais sentido ser um professor do mesmo conselho de turma... (ProfCiências2.ºC)*

Os professores apresentam com clareza as suas questões no âmbito da preparação, seleção de estratégias, implementação das mesmas e respetiva avaliação – o quê, como e para quê? O que ensinar, como ensinar, com que finalidades?

Apresentamos, num segundo momento, os resultados obtidos através da implementação de processos estruturados de supervisão entre pares ao nível de um conselho disciplinar. Falamos de professores que lecionam a disciplina de matemática ao segundo e terceiro ciclos de escolaridade e que em conjunto se apropriaram da supervisão colaborativa entre pares como processo formativo de capacitação para a mobilização de saberes profissionais e de regulação e apoio às práticas pedagógicas, facilitando-lhes o encontro de possíveis respostas para os seus problemas.

O ponto de partida que conduziu o grupo de professores a incorporar esta estratégia de apoio à preparação dos processos de ensino foram os resultados obtidos em anos letivos anteriores, constatando os professores a necessidade de alterar em práticas e modos de ensinar, envolver e avaliar os alunos

*Nós tivemos maus resultados a matemática nesse ano (2014/15) e isso obrigou-nos a pensar que algo teria de mudar em termos de estratégia de aula e avaliação de resultados escolares dos alunos. (ProfMat3.ºC)*

*Eu a coordenadora de departamento já trabalhávamos juntas há algum tempo, viemos para esta escola juntas e integramos o primeiro grupo da formação. (ProfMat3.ºC)*

*As pessoas sentiram necessidade de aprenderem umas com as outras e de aprenderem a desenvolver estratégias de ensino comuns, afiná-las e melhorá-las, porque queriam ver algum tipo de mudança. E, portanto, neste momento, já tens um conjunto de professores, aqueles que estão cá há mais tempo, a aplicar estratégias de ensino com base no trabalho a pares, por exemplo. (CDMCE)*

Deste modo, e à semelhança do grupo de professores que integraram a experiência anterior [supervisão em trabalho de projeto], também este grupo de professores colocou algumas perguntas de partida que serviram de rota para a procura de possíveis respostas aos problemas equacionados:

*Como é que a gente consegue cativar os miúdos? Eles não aguentam longos períodos de explicação da matéria, o tempo de exposição deve ser o mais curto possível e o tempo de realização mais longo. O que é que vamos fazer para envolvermos os alunos no trabalho em sala de aula? Discussão vai e discussão vem e foi assim que pensámos em apostar no trabalho de grupo, tendo ele nascido, nesse ano, da nossa tomada de consciência de que os*

*resultados estavam a baixar e que, ilusoriamente, ensinávamos, quando na realidade não o fazíamos. Onde não há escuta, não há aprendizagem. Ora, como eles não nos ouviam, nós estávamos muito contentes a explicar as coisas mas eles estavam a elaborar e a processar outro tipo de informação, parece que hoje em dia só nos ouvem quando estamos em cima deles e, mesmo assim, sabe Deus! Portanto, o trabalho de grupo dava-te a oportunidade de teres uma explicação geral, os miúdos começam a fazer os exercícios e tu depois dares uma nova explicação, repetires mais juntinho à orelha deles, face a face, olho no olho, porque senão... (CDMCE)*

A este aspeto, da propensão para o questionamento e para a reflexão, acresce outro, o fato da coordenadora do departamento ter experiência na implementação de estratégias de ensino diferenciado, nomeadamente no trabalho de grupo em sala de aula.

*Eu tinha uma prática muito diferenciada de ensino, o trabalho de grupo, e há muito que aplicava estratégias diferentes em sala de aula. Ora a coadjuvação contaminou, a experiência do contexto e o ver fazer, aplicar a estratégia, discuti-las, avaliá-las, leva as pessoas a quererem observar, também, noutra registo e assim foio nosso começo no projeto supervisão colaborativa entre pares. (CDMCE)*

*Aprendemos em conjunto a implementar estratégias de trabalho de grupo, eu e a coordenadora de departamento fotografamos, filmamos e falamos muito, refletimos muito. O momento da reflexão requer muita confiança entre as partes. (ProfMat3.ºC)*

Na preparação do ciclo supervisivo os professores destacam os contributos recebidos, em contexto de formação interna, tendo “aprendido” a selecionar e afinar os focos de observação e a construir registos em articulação com os focos escolhidos.

*Na formação aprendemos a afinar os focos...inicialmente tínhamos muitos focos, e posteriormente fomos melhorando e ficámos com um foco, pensámos em perguntas às quais quiséssemos responder e depois criámos uma grelha para realizar anotações. (Prof Mat3.ºC)*

*Nós escolhemo-nos para realizar supervisão fora do cenário da coadjuvação, pois são ações distintas e com finalidades diferentes. (CDMCE)*

*Entrei na formação há dois anos, nós já estávamos habituados uns aos outros, por via da coadjuvação, mas a formação é imprescindível para que saibamos estruturar todo o processo. A coordenadora faz um trabalho fundamental, ajudando os colegas na definição de focos, elaboração de registos mais ou menos abertos, também na preparação da fase de reflexão, mais propriamente, como devemos fazer para interpretar e poder contribuir formativamente para a melhoria das práticas dos colegas. (ProfMat2.ºC)*

*Não foi nada complicado preparar o ciclo supervisivo, já planificávamos em conjunto, o grupo de matemática sempre teve uma forte herança nesse sentido, muito por via das políticas de promoção do ensino e da aprendizagem da disciplina que sempre teve um historial de insucesso elevado (ProfMat2.ºC)*

*Eu sempre tive a prática de contaminar, as pessoas veem a utilidade e a alegria de ensinar neste registo, e isto acontece, também, em trabalho de continuidade, nós já trabalhávamos há bastante tempo neste registo, mais flexível e diferenciado, não foi difícil organizarmos para trabalhar dentro deste modelo de supervisão entre pares, aliás encontrámos, aqui, inúmeras valias... (CDMCE)*

A escolha do (s) foco (s) pelos pares foi diversificada e realizada com base na vontade em aprimorar algumas estratégias de ensino – o trabalho de grupo e a organização da sala de aula, distribuição dos tempos efetivos de comunicação em contexto de aula e diferentes modalidades de avaliação dos alunos.

*O nosso foco foi o trabalho de grupo, como o implementar, que aprendizagens podemos promover, como tornar as aulas num espaço de aprendizagens mais úteis e pertinentes para os jovens? (ProfMat3.ºC)*

*Focos de trabalho com o meu par foram a organização do espaço de sala de aula, integrando o trabalho de grupo e a autonomia dos alunos como é que o professor verificava e controlava o trabalho que ia sendo feito.... (CDMCE)*

*Nós discutimos e analisamos muito as formas de trabalho e de orquestração da comunicação na sala de aula, o tempo que damos aos alunos para refletir, relação emocional e a avaliação das tarefas e perguntamos - com este percurso o que é que tu farias? (CDMCE)*

*Nós necessitávamos de aprender a avaliar os alunos noutros registos fora do registo sumativo e a ganhar confiança na implementação dessas modalidades de avaliação de modo a que os alunos também se sentissem à vontade nestas outras alternativas (ProfMat 3.ºC)*

*O nosso foco consistia em observar o interesse dos alunos, é bonito, mas depois tivemos que criar indicadores que nos permitissem aferir isso, comportamentos observáveis... (CDMCE)*

Focos de observação	<b>Trabalho de grupo e Organização da sala de aula</b> Modalidades de trabalho em grupo e a pares Modalidade dominante de trabalho em sala de aula no grupo de matemática
	<b>Comunicação em sala de aula</b> O que se diz e como se diz Tempos e modos de comunicar ( grelha da distribuição de tempo em sala de aula)
	<b>Avaliação dos alunos</b> Registos formativos e sumativos. Auto e hetero avaliação das aprendizagens Discussão entre pares das tarefas realizadas e do percurso efetuado pelos alunos

Figura 35: Focos de observação escolhidos pelos professores do grupo disciplinar

Também a elaboração de registos foi facilitada pela proximidade e confiança existente entre os docentes, decorrente do hábito de trabalharem em conjunto, no tempo destinado ao trabalho colaborativo e em regime de coadjuvação:

*Grelha de gestão do tempo foi concebida por mim atendendo à definição e à importância desse do foco, a noção que eu tenho é que nós às vezes não temos a percepção real do tempo útil de aula e perde-se muito tempo (perde-se quase quinze minutos em tarefas muito administrativas) numa aula de cinquenta minutos, perder quinze é muito. (ProfMat2.ºC)*

*Realizámos então uma grelha onde discriminamos os comportamentos reveladores de interesse. (CDMCE)*

*Nós trabalhamos em verdadeira colaboração, estamos reunidos às segundas-feiras e construímos, debatemos, refazemos, ... instrumentos e debatemos estratégias de ensino. O nosso grupo é muito estável. (CDMCE)*

*Estes registos têm importância relativa, muita importância para aqueles que os utilizam e neles perspectivam utilidade e pouca para os que não reconhecem o seu valor, mas os colegas sabem que têm ali uma ferramenta que podem utilizar. (ProfMat2.ºC)*

No que se refere aos temas e questões em debate na etapa da pós-observação, destinada à reflexão entre o par, os professores sinalizam os seguintes aspectos

*Verifiquei que o trabalho de grupo era proporcional à distância do professor, trabalhavam ou fingiam que trabalhavam quando o professor estava mais próximo e brincavam logo que o professor se afastava. (CDMCE)*

*Eu identifiquei os grupos que funcionavam melhor, os que funcionavam pior, o colega integrou isso na sua prática letiva, a formação dos grupos passou a ser feita de modo diferente, passou a fazer um trabalho mais regular a pares. (CDMCE)*

*Fazemos muitas fichas formativas e eu corrijo e descrevo o que é que eles conseguem fazer para os ajudar a situar-se (faz estas operações mas ainda não faz aquelas). Esta avaliação requer tempo de escrita e de análise, não é fácil, o professor tem de aprender também a avaliar neste registo... (ProfMat3.ºC)*

*Aprendi bastante ao observar como a coordenadora do departamento trabalhava com os pares de alunos e com os avaliava, o feedback que lhes dava e a qualidade do mesmo. (Prof Mat3.ºC)*

*Nós discutíamos todas estas questões e levávamos estas discussões para o departamento onde mais vozes se juntam e mais ideias fervilham (CDMCE)*

Todas estas questões foram alvo de maturação, reflexão e discussão em sede de grupo e departamento curricular o que permitiu, no entender da coordenadora, cruzar visões e experiências com vista a aprimorar um conjunto de estratégias e de procedimentos de melhoria de atuação em sala de aula. A aprendizagem conjunta relativa à implementação de modalidades de avaliação formativa do trabalho dos alunos em complementaridade com os registos da avaliação sumativa também se revelou, no entender dos professores, muito útil, ampliando as suas possibilidades de atuação e familiarizando os alunos com outras formas de os avaliar.

*Os alunos querem saber qual a nota que tiveram e os pais também querem saber, avaliar com base em registos descritivos, qualitativos e não quantitativos, mexe com algumas representações de ensino e de aprendizagem. (ProfMat3.ºC)*

*A forma como avaliamos os alunos tem que mudar e os professores têm que aprender a avaliar de maneira diferente a bem do ensino e da aprendizagem. (ProfMat3.ºC)*

Da implementação deste processo – *Supervisão Colaborativa entre pares* - ao nível do conselho curricular os professores destacam as seguintes propostas de melhoria

da ação educativa: outra visão sobre como se pode organizar o trabalho de grupo em sala de aula, formas alternativas de avaliar o trabalho dos alunos, com base nas suas potencialidades e nas suas fragilidades e a capacitação e vontade para fazer diferente do habitual.

*Já reparaste que para haver trabalho tem de haver proximidade mas se juntares duas carteiras acabas com o trabalho de grupo... (CDMCE)*

*Nós Partilhamos e discutimos tudo - saberes científicos, ferramentas, saberes de contexto quem são aqueles alunos. (CDMCE)*

*No que se refere à avaliação dos alunos eu trouxe fichas de autoavaliação da escola onde estive e que trabalhámos, melhoramos e ajustámos às nossas turmas, a avaliação tem campos distintos, criámos mecanismo de autoavaliação e definimos domínios: domínio de factos e procedimentos e resolução de problemas, todos devemos recolher a informação, tratá-la e informar o aluno de onde se situa, isto é, dar feedback instrutivo. Eu estruturei a minha avaliação segundo estes parâmetros e os meus colegas redefiniram a forma de aplicação desta modalidade. (CDMCE)*

*Sempre trabalhei assim, dou feedback formativo na hora. Os professores devem começar a avaliar nesta perspetiva. (CDMCE)*

*Vai assistir à minha aula de autoavaliação e a colega foi e no final disse-me - vou rever algumas avaliações, atendendo ao que te vi fazer... as pessoas podem sempre melhorar e aperfeiçoar e evoluir. (CDMCE)*

*Observar as aulas da colega foi muito bom, pois há aspetos que não considerava na minha prática e que passei a integrar com sucesso. (ProfMat3.ºC)*

No que se refere à identificação de potencialidades deste processo - supervisão colaborativa entre pares -, ao nível do conselho curricular os professores envolvidos destacam:

*A supervisão ajuda-nos a resolver problemas e a esclarecer dúvidas, por exemplo, se queremos compreender como é que os alunos aprendem a partir de uma organização de sala de aula diferente da habitual, com base no trabalho entre pares, como é que eles se apoiam mutuamente, como é que podemos desenvolver modos de avaliação mais formativos, indo ao encontro de estratégias de ensino alternativas ao modelo mais tradicional da aula. (ProfMat3.ºC)*

*As grandes potencialidades da supervisão entre pares é o seu valor para o sucesso educativo e para a transformação das pessoas e das práticas de ensino. (ProfMat3.ºC)*

*Temos sempre margem para aperfeiçoar e evoluir, não é? Eu o que tenho é mais experiência do que a maior parte das pessoas que está lá. Sou mais velhinha, mas não aprendi isso só por ser mais velhinha, foi porque me preocupei, porque fui estudar, porque fui ler, porque queria fazer melhor... Este saber fazer já o partilhava e ainda não era coordenadora. (CDMCE)*

*A supervisão funciona, creio eu, melhor em grupo disciplinar por que existe muita proximidade das pessoas, elas têm questões e problemas em comum e querem resolvê-los. (ProfMat2.ºC)*

Num terceiro momento, apresentamos a análise e interpretação dos resultados obtidos, através da triangulação dos discursos e das fontes, relativamente ao papel das lideranças intermédias na implementação de processos estruturados de supervisão entre pares, ao nível de um conselho de turma. Falamos de um conjunto de professores que lecionam diferentes áreas disciplinares a um mesmo grupo de alunos – uma turma do sétimo ano de escolaridade. Tal como fizemos nos dois momentos anteriores - aquando da apresentação dos resultados para o departamento e para o conselho curricular / grupo disciplinar -, pretendemos registar o modo como os professores inscreveram nas suas ações diárias processos de supervisão colaborativa entre pares e através deles procuraram formular questões e obter algumas respostas para os seus problemas.

*A supervisão deve partir da necessidade, do problema, da questão e a partir daí ir à procura. Tudo é mais fácil assim, se for para cumprir calendário pode resultar ou não. (CDT)*

*Continuo a achar que a ferramenta (supervisão) é muito boa mas depende da necessidade de cada um e dos problemas que cada um enfrenta. Depende também, e muito, das lideranças e de quem está ao nosso lado na equipa educativa e de como essas outras pessoas conseguem ajudar-nos a irmos mais longe. (ProfCiências2.ºC)*

O ponto de partida para alguns professores do conselho de turma se mobilizarem e aderirem a esta proposta de organização do trabalho escolar, segundo lógicas supervisivas e colaborativas, foi a figura do diretor de turma. Desta feita, partiu-se de um problema – a pouca autonomia dos alunos para a realização das tarefas em sala de aula, a concentração, empenho e entusiasmo face à generalidade dos trabalhos o que, na ótica da líder desta equipa, a diretora de turma, requeria a realização de uma análise mais fina, uma vez que os alunos tinham, também, um fraco rendimento escolar.



*Eu estava com um problema sério ao nível da minha direção de turma. Tratava-se de miúdos oriundos de realidades completamente diferentes e que tinham muitas dificuldades de concentração, compreensão e de execução das tarefas. O problema até podia não ser dos mais graves, mas para mim tudo era complicado e tudo merecia uma análise mais cuidadosa, pois os alunos não estavam a realizar aprendizagens... (DT3.ºC)*

*Era, era, o clima de sala de aula, os miúdos tinham uma grande tendência para conversas paralelas, uma lentidão enorme na realização das tarefas. Nada parecia interessar, nada entusiasmava (DT3.ºC)*

Confrontada com esta evidência a diretora de turma propôs a alguns dos seus pares a implementação de múltiplos registos de observação de pares para tentar compreender melhor as variáveis em presença no problema de partida.

*Um dia, disse para mim – tem de ser, é hoje! [...] Quando eu propus aquela ideia maluca ao conselho de turma e lhes expliquei o porquê, a razão e o motivo, eles aceitaram muito bem. Disse-lhes a verdade, o que eu queria era ver os alunos noutros contextos e as suas reações quando solicitados face ao cumprimento de tarefas, o seu comportamento, o seu entusiasmo, ou não, precisava de validar ou invalidar uma ideia ou um preconceito meu, nem sei!.. Bom, mas nas primeiras aulas notei algum desconforto, mas só por momentos. Ainda chegaram a perguntar-me - “Mas porquê as minhas aulas...?” e eu disse “Não tem outro motivo ou razão senão a questão do horário.”. Eu só consigo realizar par com os professores de história, geografia e português (DT3.ºC)*

*Eu sou uma pessoa muito prática, não sou de lirismos. (DT3.ºC)*

*Ora, se eu estou preocupada com a gestão dos conteúdos, a manutenção de um determinado clima na sala de aula, interações e comunicação entre alunos, comportamentos, controle do tempo, etc, etc....Eu não consigo ter acesso a um conjunto de aspetos que são necessários para que eu veja melhor, identifique melhor e atue melhor. (DT3.ºC)*

*À medida que os meus pares me deixavam entrar e sair da sala de aula eu ia partilhando com eles as minhas reflexões e as minhas incertezas e procurava em conjunto com eles construir a melhor resposta (DT3.ºC)*

*Construí com os professores uma excelente relação até porque eu tinha consciência de que eu escolhi os meus pares mas não fui escolhida por eles, ainda assim nunca senti quaisquer reservas face à minha presença, ou melhor, senti da parte dos alunos (DT3.ºC)*

*Na segunda aula supervisionada, aí é que eu notei que os alunos se esqueceram completamente de que estava ali. Eu queria mesmo que eles agissem normalmente, com o à vontade de uma aula para eu conseguir ver coisas que não conseguia ver enquanto professora. (DT3.ºC)*

Ao longo das sucessivas observações a diretora de turma foi construindo parcerias com os professores de modo a compromete-los também com os problemas e com as soluções, ganhando a sua confiança, a sua visão das coisas e dos problemas.

*A diretora de turma mostrou-se interessada em observar a aula e delimitou o seu foco – o modo como os alunos respondem à realização das tarefas propostas e como se envolvem e comprometem nelas. (ProfHist3.ºC)*

*Ao princípio aquilo pareceu-me algo estranho, mas com o tempo e com as conversas que fomos mantendo achei que havia uma utilidade e um sentido (ProfGeo3.ºC)*

*A relação que se foi construindo connosco foi de grande proximidade e lealdade aspetos essenciais para construirmos algo em conjunto (ProfHist3.ºC)*

O percurso realizado e a forma como foi conduzido possibilitaram à diretora de turma experienciar outros cenários de ensino e de aprendizagem, múltiplos contextos de gestão pedagógica, curricular e avaliativa, o que contribuiu para a reflexão sobre as suas práticas e para o reconhecimento daqueles alunos, mais concretamente dos seus modos de atuação e de interação. Esta viagem inter e multidisciplinar permitiu-lhe, também, aceder e reviver algumas das suas memórias enquanto aluna.

*A supervisão ajuda-nos a refletir sobre muitos aspetos. E aprendi. Aprendi muito sobre as minhas práticas, aprendi muito sobre os meus alunos e acima de tudo aprendi a conhecê-los noutros contextos (DiretTur3.ºC)*

*A experiência que eu tive enquanto aluna de geografia, peço desculpa, foi uma seca! Era um professor, que nos ditava conceitos, nos ditava tudo, porque queria que nós ficássemos com todos os conceitos... Então no sétimo, no oitavo e nono ano em que eu tive geografia, eu odiei geografia, era muita memorização... E ainda bem que tudo evoluiu, desta vez, com aquele colega, eu vi uma geografia completamente diferente e desfiz o preconceito que eu tinha da geografia E isso deve-se a quê?! A muita experiência, outra forma de gestão do currículo, da sala de aula, e uma outra visão do ensino. Uma visão mais aberta. (DT3.ºC)*

*Por exemplo, a história e geografia, eu a partir do momento que comecei a supervisionar as aulas da colega, aquilo foi formidável, eu vinha cheia de ideias para as minhas aulas. São coisas muito simples mas que eu não estava a ver, porque ver é outra coisa. (DT3.ºC)*

A sua ida às aulas dos colegas possibilitou, à diretora de turma, alinhar ideias e articular procedimentos de atuação conjunta que propôs concertadamente aos seus pares e que foram discutidos e melhorados: reorganização da planta da sala de aula, aumento da frequência do reforço positivo e do feedback formativo, em contexto de realização de

atividades, comunicação orientada para fins específicos e formulação de questões direcionadas para determinados conteúdos, com vista a diminuir a dispersão das respostas e o ruído decorrente da participação desorganizada e simultânea.

*Consegui identificar comportamentos e perceber quem eram os meninos mais regulares quando o professor se virava de costas, ver quais eram os maiores focos de instabilidade, e isso permitiu-me o quê? Discutirmos em conselho de turma algumas propostas de atuação e alterarmos a planta da sala de aula, melhorar aspetos relativos à comunicação e organização da mesma, garantir uma maior assertividade no que se refere à colocação das questões e gestão das intervenções em sala de aula e gostei muito da abertura dos colegas a todos os aspetos apresentados. Expliquei-lhes, uma vez mais, que a minha ida tinha a ver com o facto de ser impossível ao professor, sozinho, observa determinadas coisas em contexto de sala de aula. Porque o professor preocupa-se com uma série de coisas ao mesmo tempo - a disciplina, a gestão dos conteúdos, a avaliação das aprendizagens (DT3.ºC)*

*Falei em conselho de turma acerca de outra estratégia que, do meu ponto de vista, funcionava bem - o reforço positivo e o feedback informativo sobre a execução das tarefas. Este aspeto podia fazer toda a diferença para os alunos, nomeadamente, entre tentar continuar executar a tarefa ou desistir e ficar à conversa com quem também já tinha feito o mesmo. (DT3.ºC)*

*Outro aspeto que considerei importante foi a comunicação em sala de aula e a importância da formulação orientada das perguntas, por parte do professor, evitando a confusão e a dispersão das respostas, ficando os alunos um pouco à toa. (DT3.ºC)*

*Portanto, primeiro alterámos a planta de sala de aula, depois adotámos outra estratégia, algumas técnicas de relaxamento e meditação, no início da aula, outra estratégia consistiu em marcar os tempos da aula e fazer com que os alunos sentissem isso: tempo do sumário, da exposição, da execução da tarefa, da correção, tudo isto atendendo aos conhecimentos que nós já tínhamos da turma. (DT3.ºC)*

*Outra estratégia era reforçá-los positivamente sempre que realizavam algo com mérito e procurar implicá-los nas tarefas da aula (DT3.ºC)*

*Explicar bem e numa linguagem que eles compreendam os objetivos e os fins das tarefas a realizar e optar por uma avaliação mais centrada na informação útil e que permita aos alunos progredir e entusiasmar-se com a finalização das tarefas (DT3.ºC)*

Para além das estratégias assinaladas outras foram acordadas, em conselho de turma, de modo a melhorar a atuação dos professores e o desempenho dos alunos

*Criámos a folha do bingo escolar todos os alunos começam o ano em termos de atitudes, – comportamentos em sala de aula, com nível 5, 100%, a cada período, e, à medida que vão tendo conversas paralelas, serem chamados à atenção, faltarem ao respeito aos colegas,*

*não falarem na sua vez, tirarem o material da mesa dos colegas, etc vai-se marcando na folha do bingo, as bolinhas, e eles vão monitorizando, estás a ver passaste para 95, depois para 90 e assim sucessivamente. E, em vez de estarmos a marcar aquelas coisas do + e do -, eles visualizam a folha. Às vezes penso - “como é que aquele pedaço de papel, uns 80 miligramas de folha, pode ter um peso e um poder tremendos, para eu os calar” (DT3.ºC)*

*Eu já há muitos anos fiquei apaixonada por uma grelha muito simples, que é uma grelha que a nós comumente chamamos de vulgo bingo, bingo escolar! (DT3.ºC)*

Por último, a diretora de turma e o conselho de turma, acordaram em informar os pais do que estava a ser feito e porque estava a ser feito, aproximando-os da atuação dos professores.

*Pensámos, também, na melhor forma de envolvermos os pais e contar com a sua ajuda. Decidimos que eu passaria a estar em contacto mais regular com eles, os encarregados de educação, só que, com alguns pais isso tornou-se difícil, pois viam que era o meu número de telefone e às vezes já não atendiam, já sabiam “É para dizer mal do meu filho...” enquanto o meu objetivo era: “Veja lá, fale com ele em casa sobre isto...” não é para ralar, é para falar, para vermos se aquele comportamento melhora e o que é que nós podemos fazer, de ambos os lados, para nos ajudarmos e facilitar o sucesso do aluno... DT3.ºC*

*Pensámos, também, em apresentar o projeto aos pais...Sim, sim, nada de PowerPoint, nada de muito elaborado, falei abertamente com os pais e disse-lhes que tinha combinado com alguns professores ir observar as aulas deles para em conjunto pensarmos em propostas de atuação mais eficazes e melhorar as nossas práticas de ensino. Os pais disseram-me - Nós já sabíamos que a professora andava a vigiar, os miúdos disseram-nos que a diretora de turma andava a vigiar mas só algumas aulas para ver e estudar o comportamento deles! (DT3.ºC)*

Sintetizamos, de seguida, na Figura 36, o conjunto de medidas que a diretora de turma, líder intermédia, concertou colegialmente com os seus pares para melhorar os aspetos assinalados relativamente ao comportamento dos alunos e, assim, ajudar na promoção da melhoria do clima de sala de aula, tornando-o mais propício às aprendizagens. Esta estratégia analisada e discutida em espaços e tempos, quer formais quer informais, traduz a preocupação do coletivo dos docentes com as aprendizagens da turma, predispondo-se os professores a integrar novas ações nas suas práticas diárias.



Figura 36: Ações estratégicas implementadas decorrentes do processo de supervisão entre pares no conselho de turma

Os professores destacam nos seus discursos as potencialidades da implementação destes processos no conselho de turma com vista à melhoria da sua atuação pedagógica, curricular e avaliativa.

*Eu acho que muito do que se conseguiu fazer com a turma se deveu à intervenção da diretora de turma e à sua capacidade de unir esforços. (ProfHist3.ºC)*

*Ao início isto foi uma novidade, ainda hoje não sei o que lhe passou pela cabeça, mas foi muito bom para todos e os alunos já sentiam a falta da diretora de turma quando ela não aparecia para observar a aula. (ProfGeog3.ºC)*

Os testemunhos da diretora de turma e da coordenadora dos diretores de turma do 3.º ciclo esclarecem o alcance, as finalidades e as potencialidades associadas aos processos de observação da prática de ensino, em colaboração e em proximidade com os

professores, enredando os alunos, os pais e os professores a um projeto comum – projeto curricular de turma – com o propósito da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos:

*Por muita estratégia que nós possamos discutir é diferente ver a pessoa a executar as coisas. E graças, quer à supervisão, quer dos meus pares, eu senti que aprendi muito e também senti uma coisa: todos nós temos os nossos receios, as nossas lacunas, os nossos medos e temos que enfrentá-los e ir para a frente... (DT3.ºC)*

*A partilha é mais diversificada no conselho de turma do que no grupo disciplinar há um trabalho comum e a supervisão é mais frequentemente usada aí para aprimorar estratégia. É mais fácil encontrar desenvolver proximidade e confiança, necessidade efetiva de colaborar, uma equipa focada na resolução de problemas. (CDT)*

*A proximidade, a confiança são valores muito importantes e é mais fácil desenvolver relações de proximidade e empatia no conselho de turma porque nós precisamos uns dos outros para resolvermos problemas, há uma necessidade efetiva de colaboração. (CDT)*

*Os conselhos de turma são estruturas onde se trabalha muito administrativamente mas também se trabalha colaborativamente, tudo depende da empatia, depende da sinergia que se consegue entre as partes, entre os professores e os alunos e há conselhos de turma que funcionam muito bem. Estas estruturas, como tive oportunidade de dizer, são, no meu entender, as mais funcionais e os espaços privilegiados para a criação de dinâmicas de colaboração e de supervisão. (CDT)*

*Eu creio que os conselhos de turma são as estruturas mais funcionais para o desenvolvimento de processos de supervisão, ou seja, dentro de um departamento, nós fazemos a supervisão mas estamos mais centrados na alteração das práticas ou na partilha das práticas e não estamos tão focados na estratégia de ensino e no impacto que isso possa ter na turma, nas aprendizagens dos alunos, se for ao nível de conselho de turma, creio que estamos mais centrados nos alunos, na resolução de problemas e na melhoria da qualidade dos processos de ensino. (CDT)*

*No conselho de diretores de turma estivemos a trabalhar o documento - o Projeto curricular de turma -, temos estado muito ligados, ainda, à criação de documentos e não passámos à fase interessante que é transformar as coisas em vivido. Os projetos curriculares de turma são construídos pelo conselho de turma mas a sua natureza mais ou menos útil e funcional depende muito do conselho de turma, depende muito do grupo que está em presença e o diretor de turma que está ligado ao documento e que tem o ónus, digamos da prova. Logo, o grau de envolvimento dos conselhos de turma para a consecução dos objetivos depende da dinâmica que se consegue gerar entre os professores e não depende só, forçosamente, do diretor de turma. (CDT)*

No que se refere às dificuldades encontradas ao nível da implementação das práticas supervisivas em sede de conselho de turma, a diretora de turma, a coordenadora dos diretores de turma e os professores fazem sobressair nos seus discursos os seguintes aspetos: a supervisão ao nível desta estrutura é realizada muito pontualmente, sendo

mais frequente nos conselhos curriculares e nos departamentos, muito por via da hora de trabalho colaborativo, mas fundamentalmente para melhoria das estratégias de ensino numa área específica do currículo e partilha das boas práticas pedagógicas entre os professores.

*A supervisão está mais presente nos conselhos curriculares e nos departamentos do que nos conselhos de turma. Faz-se assim por uma questão de rentabilização do tempo de trabalho colaborativo e de estratégia pedagógica. (CDT)*

*A supervisão pode acontecer nesta estrutura mas a prática mais instalada é no grupo ou no departamento. (CDT)*

*Não, é muito difícil, isto foi muito, muito cansativo. É assim e, sou honesta, eu só tive esta ideia porque estava um pouco desesperada e queria solucionar um problema. (DT3.ºC)*

*Era muito interessante, alguns conselhos, todos não, mas alguns conselhos de turma fazermos isso, permitia ao diretor de turma uma consciência muito mais viva dos problemas e, ao conselho de turma, resolver os problemas. (DT3.ºC)*

*Nos Conselhos de turma há menos práticas de supervisão, há mais nos departamentos e grupos, surge das necessidades do professor, por que se o Conselho de Turma não vê essa necessidade ela não acontece e também por que é mais difícil encontrar tempos para a reflexão, tempos para o trabalho colaborativo. (ProfCiências2.ºC)*

Outras razões são apontadas para o facto de existirem poucos momentos de trabalho colaborativo e supervisivo nos conselhos de turma, sublinhando os professores que esta estrutura se encontra, ainda, muito vocacionada para o trabalho administrativo associado à certificação das aprendizagens e pouco à discussão e análise de processos de ensino e gestão curricular.

*O conselho de turma não discute processos pedagógicos, acaba por se discutir pouco, porque a burocracia é tal, de termos de preencher os níveis, com as apreciações globais e, depois há aqueles alunos que têm não sei quantas negativas, tem de se preencher um plano, com estratégias, que acaba por ser aquelas estratégias, que, neste conselho de turma são as mesmas do outro e do outro e do outro, porque são gerais, são generalizadas, e depois falar em casos particulares, só mesmo aqueles casos mais complicados. (DT3.ºC)*

*Por exemplo a realização das reuniões intercalares, reuniões para certificar uma avaliação qualitativa, falta sistematicamente a ideia de reflexão sobre a prática, não há reflexão nos conselhos de turma, mas é muito necessária, logo não se pensa a atuação dos professores na sala de aula nem se pensa nos processos pedagógicos. (CDT)*

*Há coadjuvação em situações de conselho de turma mas aí temos propósitos distintos. O que devia realizar-se com frequência era a supervisão colaborativa entre pares no conselho de turma. (CDT)*

A coordenadora dos diretores de turma do 3.º ciclo destaca o modo de funcionamento desta estrutura pedagógica, sublinhando alguns aspetos que, em seu entender, deviam ser alterados de modo a tornar esse espaço mais reflexivo e de maior utilidade para a atuação dos diretores de turma:

*O conselho de diretores de turma, neste momento, está muito burocratizado, ou seja não há muito tempo para pensarmos processos de supervisão a este nível, quando reunimos é para tratarmos de processos administrativos, prepararmos reuniões, não há esse trabalho em termos do conselho de diretores de turma (...) é um passo que tem de se pensar, de uma maneira diferente. Eu também estou há pouco tempo neste cargo, ainda estou naquela fase em que antes de mexer em alguma coisa, repito o que está feito porque funcionou, mas creio que seria bom criarmos outras dinâmicas de trabalho menos administrativas e mais reflexivas. (CDT)*

*O conselho de diretores de turma é uma estrutura muito burocratizada não há espaço e tempo para fazer as coisas de modo diferente, somos 37 ou 38 diretores de turma Programamos algumas atividades em conselho de diretores de turma mas o seu modo de preparação ainda não tem a expressão do que é realizado em grupo disciplinar ou departamento. Falta a filiação académica, a confiança e a proximidade científica e pedagógica. Também falta, se calhar por via do que disse, um maior envolvimento, maior maturação e reflexão sobre muitas formas de atuação que nos tiram muito tempo e nem sempre são de grande valia. (CDT)*

Sintetizámos na figura 37 alguns dos principais aspetos presentes no discurso da coordenadora dos diretores de turma, atendendo ao que são as suas preocupações, nomeadamente o funcionamento mais técnico e burocrático desta estrutura, de grande potencial no que se refere à gestão de processos pedagógicos, curriculares e de avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos.



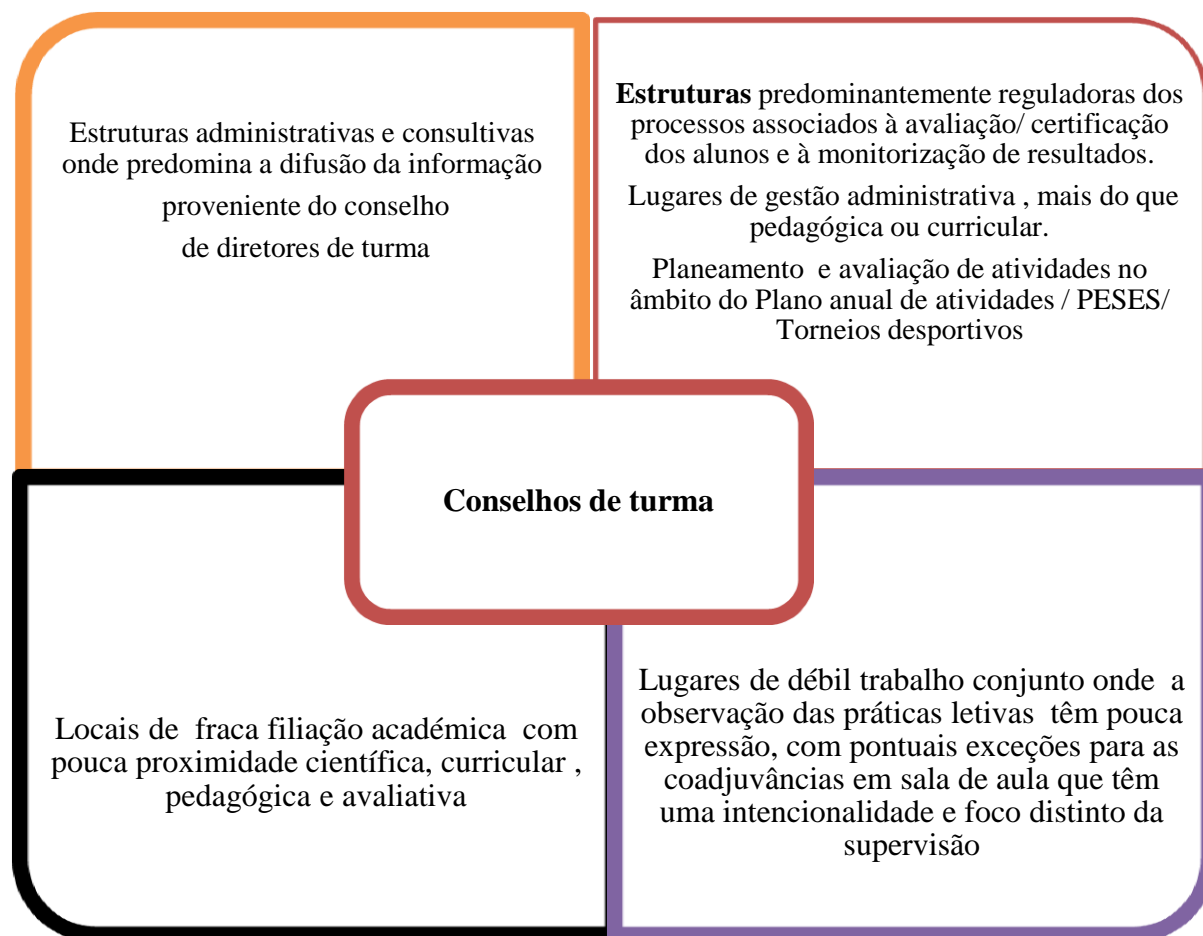


Figura 37: A natureza do funcionamento do conselho de turma e as dificuldades sentidas pelos professores na implementação das práticas supervisivas

#### 4.1. Sumula interpelativa das principais inferências produzidas

Com efeito, as tendências atuais da supervisão realçam a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, visando a criação de ambientes promotores do desenvolvimento da autonomia profissional, a partir de situações ou problemas reais observados na prática, num processo de questionamento e de reflexão. (Fialho, 2016, p.24)

Apresentamos uma súmula dos principais aspetos da operacionalização do projeto – *Supervisão Colaborativa ente pares* – nas diferentes estruturas intermédias, por via da ação das lideranças intermédias – coordenadores de departamento e diretores de turma – que desenvolveram o papel de facilitadores relativamente à sua implementação e à movimentação e agregação dos professores em torno de objetivos comuns – melhoria da ação docente e das aprendizagens discentes. Para facilitar a leitura, interpretação e compreensão dos resultados condensados nas figuras [38, 39 e 40] esclarecemos o denominador comum que utilizámos. Em cada figura foram apresentados, em primeiro lugar, o ponto de partida e os problemas a resolver, assinalados pelos professores, nas diferentes equipas educativas, em segundo lugar apresentámos os focos de observação definidos e os instrumentos criados pelos pares para facilitar a observação e, por último, o momento da reflexão interpares e os contributos do processo de supervisão no encontro de respostas para os problemas de partida. Deste modo, num primeiro momento apresentámos a síntese relativa ao modo de operacionalização da supervisão colaborativa entre pares, no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, ao nível da concretização da modalidade de trabalho de projeto, com um grupo turma do segundo ciclo de escolaridade que envolveu os contributos de vários docentes, de distintas áreas disciplinares e departamentos curriculares. Num segundo momento apresentámos a proposta de operacionalização do projeto no conselho curricular / grupo disciplinar de matemática e, por último, o modo de operacionalização da supervisão colaborativa entre pares ao nível de um conselho de turma do sétimo ano de escolaridade. A discussão dos resultados, relativos à análise e interpretação do tópico três, reportar-nos-á para as especificidades e singularidades no que se refere à operacionalização do projeto em cada uma das estruturas, no território educativo, enriquecida pelas perspetivas constantes na literatura de modo a iluminar e captar em profundidade aspetos relevantes deste tema.

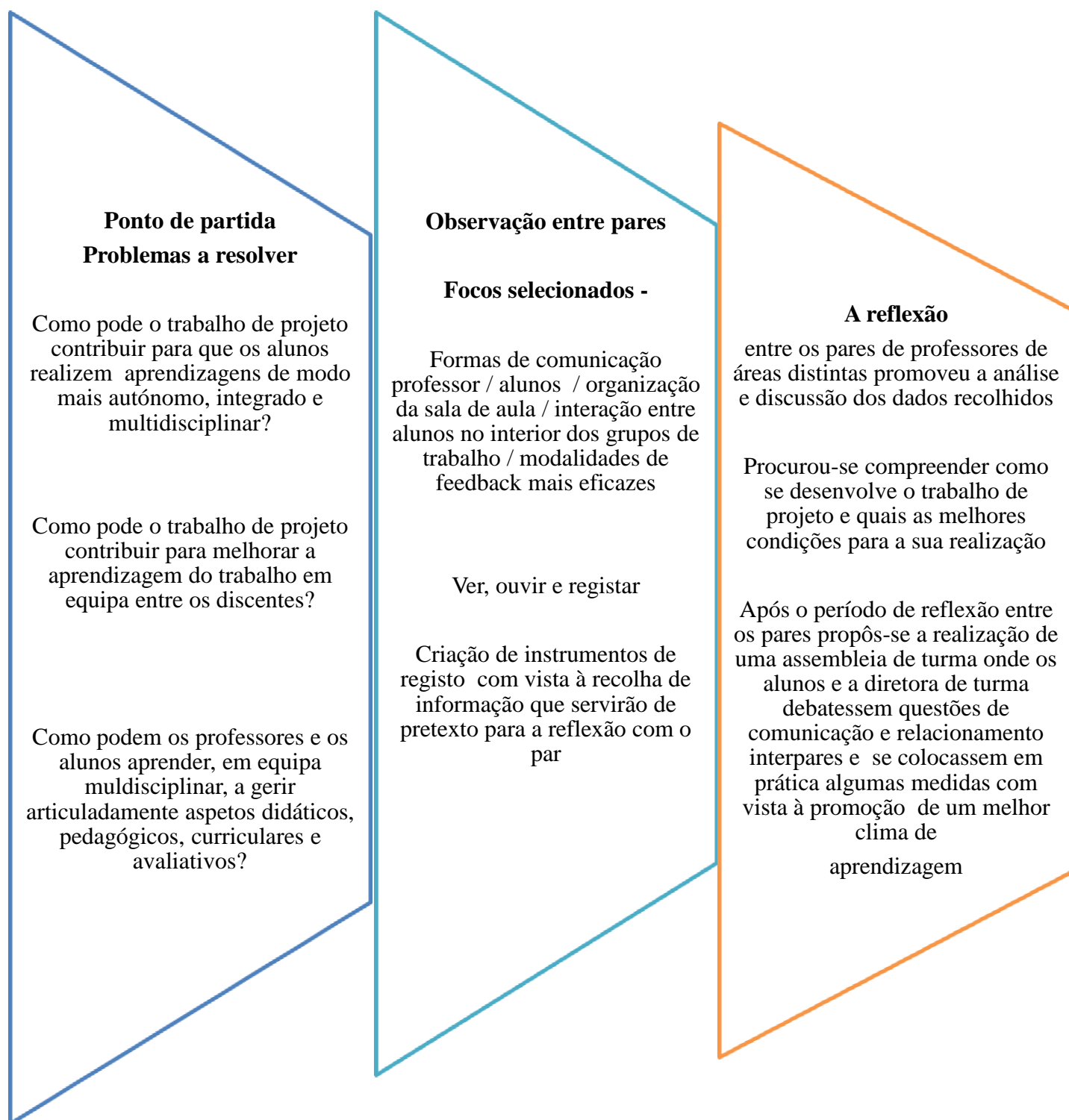


Figura 38: Operacionalização do processo de supervisão colaborativa no âmbito do trabalho de projeto

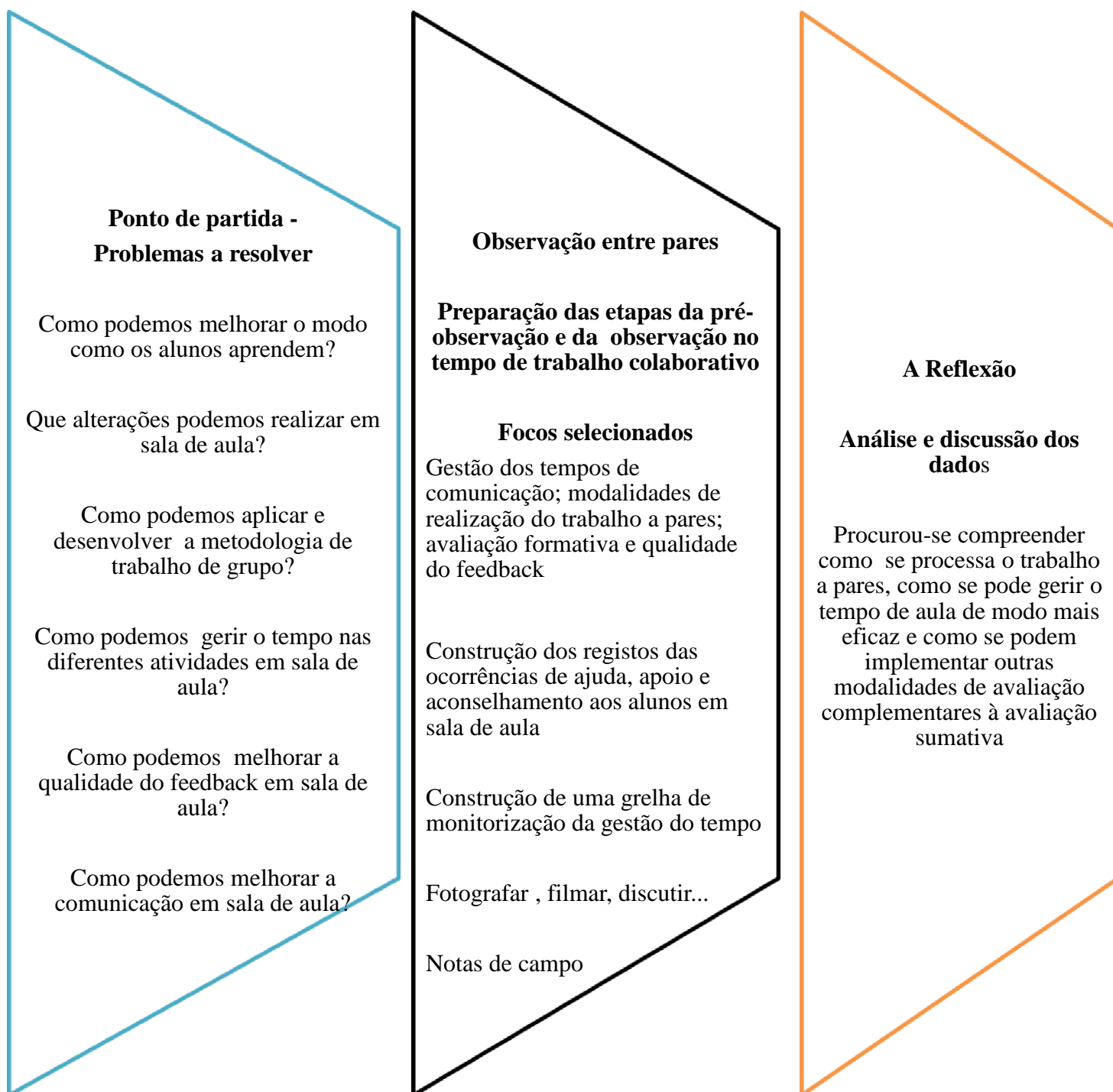


Figura 39: Operacionalização do processo de supervisão colaborativa entre pares num conselho curricular

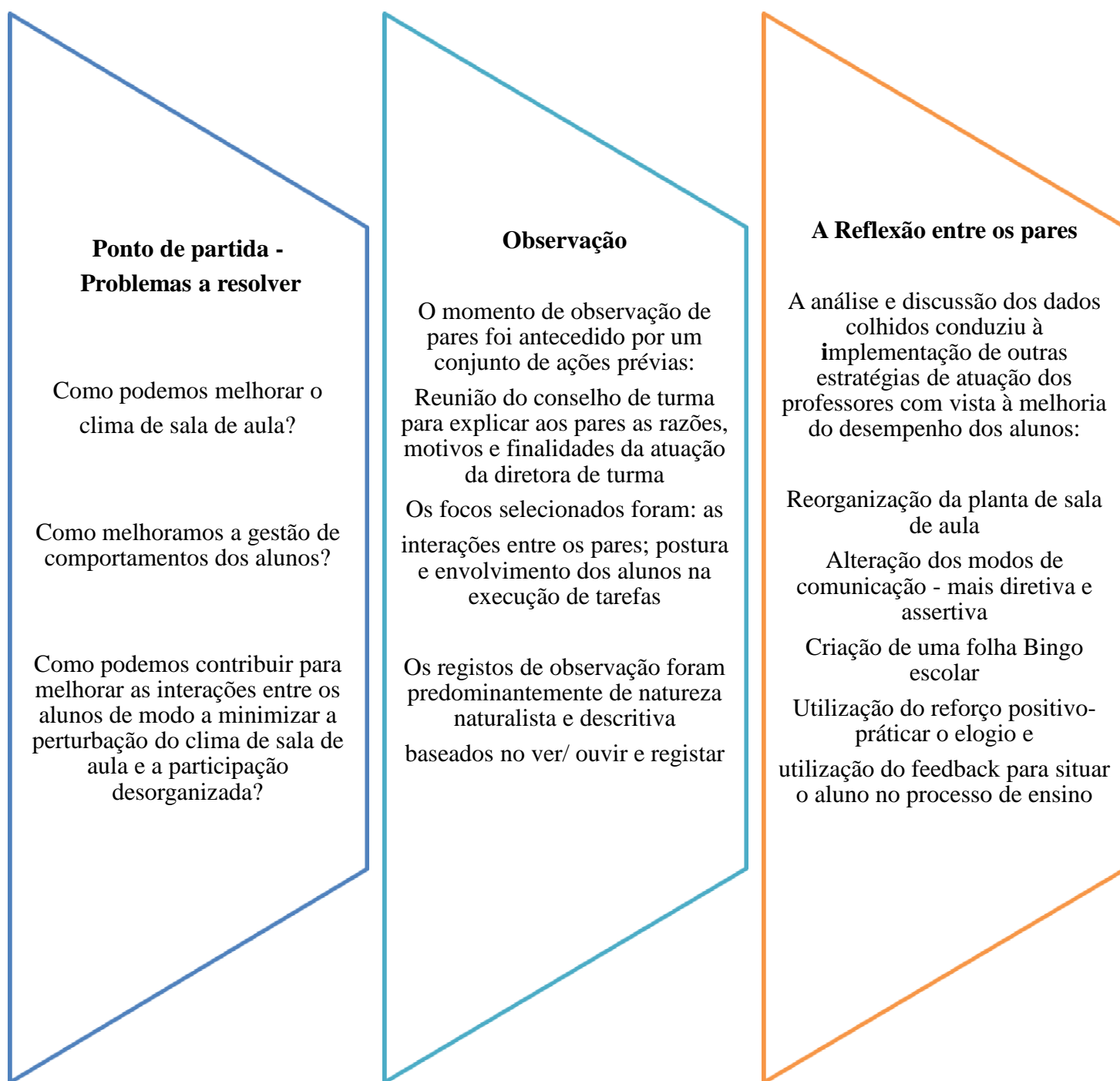


Figura 40: Operacionalização do processo de supervisão colaborativa entre pares num conselho de turma (7.º ano de escolaridade)

O modo de operacionalização do projeto *Supervisão Colaborativa entre pares* evidencia o compromisso dos professores com as suas práticas, na contínua interação com as tarefas, com os contextos e consigo mesmos (Alarcão, 2001; Alarcão & Canha, 2013) num contínuo movimento de interrogação e aperfeiçoamento assentes na colegialidade, corresponsabilização, apropriação de sentidos comuns e objetivos partilhados, expressos nas formas mais autênticas de colaboração (Boavida & Ponte, 2002). A esta luz compreendemos que a aprendizagem convoca a interioridade e a individualidade (Alarcão & Canha, 2013) em interseção com a esfera social, política e cultural, onde os indivíduos se encontram imersos. Sendo cada pessoa uma individualidade justifica-se, pois, que em todos os ciclos e estágios do seu desenvolvimento profissional se projetem as suas experiências, ambições, os seus interesses, ideologias, práticas sociais e culturais reconhecidas e legitimadas pela sua atividade diária, tal como referem Alves e Flores (2010):

Sendo a atividade do professor uma atividade política, pois implica a escolha de princípios e posicionamentos, que exigem do professor comprometimento, é-lhe exigida uma atitude reflexiva, que garanta consistência prática para o seu exercício. A análise das práticas é, assim, fundamental para um trabalho reflexivo e sustentado. (p.10)

Ao longo do processo de operacionalização do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* - foi evidente a capacidade dos professores, conjuntamente, interrogarem as práticas, desenharem os focos e as rotas da observação, justificarem, ou não, a criação de instrumentos de registo como meio de ajuda na recolha de informação para a posterior análise e reflexão conjunta. Também as perguntas pedagógicas alimentaram desde cedo o espírito heurístico da sua investigação sobre as práticas, pois, para estes professores, tudo parece suscetível de ser questionado, tudo merece ser sucessivamente (re) compreendido, pelo que nada é óbvio, nem previamente dado, à consciência de quem se propõe pensar no que faz, como e para que o faz. Na sua linha de atuação é manifesta a curiosidade, o espírito crítico, e a vontade de ultrapassar conjuntamente dificuldades, entendendo a supervisão como uma atividade de apoio, orientação e regulação que estimula a abordagem reflexiva e formativa (Roldão, 2010). Desta forma, os professores perspetivam a sua ação educativa em articulação com a visão da aprendizagem do futuro (Redecker, *et al.*, 2011) expressa nos seus três eixos: a

personalização (a aprendizagem centrada na pessoa), colaboração (a aprendizagem em diálogo com os contextos de trabalho e com a esfera social) e a informalização (aprendizagem ao longo da vida). É pois evidente que as atividades desenvolvidas pelos pares, nos múltiplos contextos, promovem a criação de momentos de crescimento, aprendizagem, partilha de boas práticas, reconhecimento, formação e desenvolvimento, deixando entrever os contributos deste processos – supervisão e colaboração – para o desenvolvimento profissional dos professores, não apenas na fase de indução à profissão, ou em estágios de formação inicial, como testemunham vários autores (Sá-Chaves; 2000; Oliveira- Formosinho, 2002; Forte & Flores, 2010; Roldão, 2014;) mas também em fases e estágios de desenvolvimento profissional mais avançados.

Num esforço de convergência entre as lideranças intermédias e os professores, entre problemas e soluções, perguntas e respostas, estes atores organizam o trabalho escolar atendendo à complexidade das variáveis em presença, de modo a esbater as suas incertezas, inseguranças e medos, lançando as bases de uma nova epistemologia da prática: dialógica, intersubjetiva, plural e relacional, (Alves e Possamai, 2010) onde tudo pode ser entendido, todos os dias, a cada dia, a uma nova luz. A capacidade de pôr em comum, de trazer ao diálogo e à consciência, questões e dilemas profissionais, torna estes professores mais aptos para lidar com os seus problemas, possibilitando a mobilização de saberes, bem como a construção e o desenvolvimento da sua autonomia profissional (Roldão, 2010, p.54). Deste modo, os professores constroem colaborativamente campos e contextos que reconfiguram a supervisão na sua vertente verdadeiramente democrática, humanista, desenvolvimentista e ecológica (Alarcão, 2001; Flores *et al*, 2009c; Roldão, 2010, Alarcão e Canha, 2013).

Da análise realizada aos discursos dos professores podemos inferir, também, que as estruturas intermédias registam graus de permeabilidade distintos à supervisão e à colaboração, dependendo das lideranças, da natureza das tarefas a executar em cada cenário, dos problemas a enfrentar, das pessoas em presença, da confiança estabelecida e das filiações académicas. Salientamos o facto dos professores envolvidos nos processos supervisivos e colaborativos destacarem, para além dos aspetos já enunciados, outras valias do alargamento do projeto a todos os docentes e educadores do agrupamento e que se prendem com as inúmeras vantagens no que se refere: à articulação horizontal e vertical do currículo, à criação de momentos de proximidade entre professores de ciclos diferentes e educadores, facultando-lhes a possibilidade de

tomarem contacto com outras formas de planeamento, seleção de estratégias, recursos, gestão do currículo e modalidades de avaliação dos alunos, aspetos por nós sintetizados na figura 41.

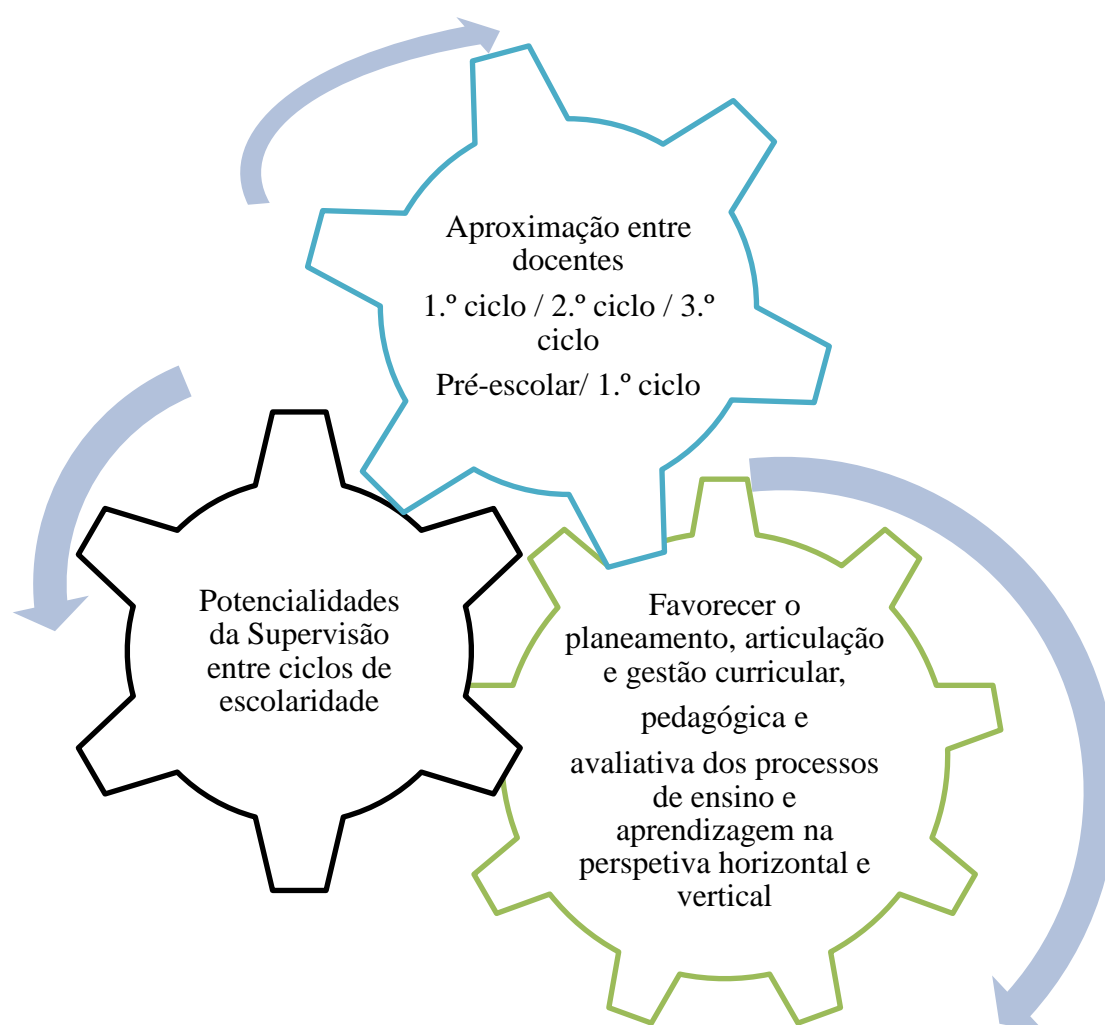


Figura 41: Supervisão e articulação vertical do currículo

Salientamos que as formas de encarar a supervisão, no contexto estudado, deixam entrever a mudança e a evolução do conceito, aproximando-o e recentrando-o no seio do processo de programação da prática letiva, mais próximo do coração da sala de aula, na qualidade de processo colaborativo e de apoio entre pares, onde grupos de professores discutem e analisam as suas práticas e evoluem nesse trajeto. Contudo, o sucesso da supervisão encontrar-se-á, sempre na direta dependência da atitude dos envolvidos



(Fialho, 2016, p.23). Aprender a coabitar com os seus diferentes registos - colaborativo e avaliativo - distinguir a sua natureza, aplicabilidade e finalidades facilitará a assunção destes projetos como oportunidades de crescimento, formação contextualizada, de desenvolvimento e renovação curricular (Vieira, 2006, 2009b; Alarcão e Roldão, 2008; Roldão, 2010; Forte e Flores 2012).

Como constatámos, a dimensão colaborativa e colegial da supervisão, encontra-se dependente das lideranças, das pessoas e dos contextos (Sanches, 2000, Fullan, 2003), pois são elas que fazem a diferença no cumprimento de desígnios e condições propícias ao aparecimento, implementação, monitorização e consolidação destes processos. Como evidenciámos, aquando da apresentação dos resultados, o projeto tem um forte cunho da diretora e da coordenadora, também formadora interna, que conseguiram negociar paulatinamente formas e modalidades de implementação e de adesão ao mesmo, com intensidades e registos distintos, próprios da prestação individual de sentidos que os atores atribuem a esta ação. Ambas aprenderam a construir espaços de diálogo e de confronto, de abertura e de fechamento, de liderança e de gestão, de confiança e de compromisso, sem os quais não teria sido possível, ao cabo de cinco anos, a manutenção deste projeto no território educativo, inscrevendo-o e naturalizando-o nas práticas pedagógicas dos professores.

A diretora do agrupamento, consciente da missão da escola e da sua missão na e para a escola, criou condições para que este projeto vingasse, em parceria com a coordenadora do mesmo, intersetando-o com outras medidas que coadjuvaram na sua implementação – trabalho colaborativo e o regime de coadjuvação. Ao generalizá-lo foi seu propósito que o agrupamento de escolas se assumisse como organização aprendente e reflexiva (Alarcão, 2001, 2009), tendo melhores condições para enfrentar os desafios da autonomia e gestão curricular, da avaliação pedagógica das aprendizagens e, assim, garantir um maior bem-estar aos seus professores, alunos e encarregados de educação, na prestação de serviços educativos de maior qualidade.

No final da súmula relativa ao tópico três destacamos algumas interpelações que serão retomadas aquando da redação dos cinco ensaios de resposta finais:

- i) Como podem os processos supervisivos e colaborativos ajudar na reorganização da gramática da escolar?

- ii) Como pode a supervisão contribuir para uma melhoria da qualidade das práticas pedagógicas (gestão didática, curricular e avaliativa dos processos de ensino)?
- iii) Como podem as lideranças colegiais coadjuvar na implementação de processos supervisivos e colaborativos nas diferentes estruturas intermédias da escola?
- iv) Como podem os processos de supervisão e de colaboração ajudar os professores na resolução de problemas nas diferentes equipas e contextos educativos?
- v) Como podem os processos de supervisão e de colaboração ajudar os professores a desenvolverem competências interpretativas, reflexivas e críticas face à sua *práxis* profissional?

## 5. Tópico 4 - Supervisão e desenvolvimento profissional: contributos do projeto para a construção de culturas de trabalho em colaboração

No âmbito do quarto tópico responderemos à questão de investigação:

Como contribuem os processos de supervisão e de colaboração para a mobilização de saberes profissionais, emergência de culturas de colaboração locais e para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores?

E ao objetivo da investigação:

Analisar os contributos das modalidades de supervisão e colaboração em uso para a mobilização de saberes profissionais, consolidação de culturas de colaboração e desenvolvimento das práticas / da práxis/ profissionais / al dos professores

A questão de investigação por nós formulada [como contribuem os processos de supervisão para o desenvolvimento de saberes profissionais, emergência de culturas de colaboração locais e para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores?] foi respondida pelos interlocutores que sublinharam os contributos da supervisão pedagógica para o desenvolvimento dos seus saberes profissionais nas dimensões pedagógica, didática, curricular e avaliativa a par com outras dimensões que também se encontram presentes aquando da preparação da ação educativa.

*Aprendem-se muitos saberes científicos e didáticos nos tempos de supervisão e de trabalho colaborativo, lembro-me que quando se deu pela primeira vez, as simetrias eu trouxe instrumentos e materiais que tinha construído para trabalhar (...) e fiz uma miniformação (...) porque tinha feito isso com os meus professores formandos e portanto, fiz a parte mais teórica e introduzi algumas ferramentas e as pessoas compreenderam no fundo o que tinham de trabalhar com os alunos, isto é saber científico, mas há também o aspeto do como fazer para que os alunos aprendam e os professores perceberam, também, que ferramentas é que seriam mais úteis e depois experimentaram. (CDMCE)*

*Portanto, as formas de trabalho, a forma de gerir e de orquestrar a comunicação na sala de aula, outro aspeto que também já tem sido reflexão nossa, o tempo, foi um foco muito giro, o tempo que nós damos ao aluno para refletir, o tempo que não damos, a forma como fazemos a pergunta, como encaminhamos ou não para a resposta, a cara que fazemos se a resposta é errada, portanto, a supervisão permite trabalhar aspetos variados, que passam pela didática, pela pedagogia, pela organização da sala de aula, pela relação emocional e, por exemplo, pela avaliação! (CDMCE)*

Os testemunhos da professora, também coordenadora do departamento, dão conta do conjunto de saberes profissionais emergentes das práticas de ensino supervisionadas - saberes científicos e curriculares, neste caso, as simetrias, mas também saberes pedagógicos e didáticos, relativos à Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), que se traduzem no como ensinar, isto é, no conjunto de ferramentas, utensílios ou recursos, destinados a fazer com que o aluno aprenda. Para além destes aspetos: curriculares, didáticos e pedagógicos, a professora salienta outras áreas e domínios relevantes no contexto das práticas de ensino supervisionadas e que são objeto de reflexão pelos pares, tais como: a gestão do tempo, os modos de comunicação verbal e não-verbal e a organização de sala de aula.

A propósito da gestão do tempo – um recurso fundamental em sala de aula – a professora destaca a criação de “uma ferramenta” que possibilitou aos docentes do seu grupo verificar como realizam a sua gestão em sala de aula e qual a unidade de tempo efetivo de lecionação:

*Eu estou a lembrar-me de um par que apareceu o ano passado, de 3.º ciclo, de matemática e, um dos colegas é aquele com quem eu estou a fazer a supervisão agora, que criaram uma ferramenta muito interessante que era, no fundo, o foco era a distribuição do tempo na aula. Queriam saber quantos minutos se gastavam na introdução da aula, mandar calar os alunos, a entrada, interrupções para controlar comportamentos, etc. para ver o que sobrava de tempo efetivo de aula e como poderia ser rentabilizado. (CDMCE)*

De salientar o interesse que os docentes do departamento de matemática e ciências experimentais manifestaram em desenvolver e aprimorar aspetos relativos ao trabalho de grupo e a pares em sala de aula, muito por via da influência da coordenadora, potenciando os tempos destinados à supervisão colaborativa, para desenhar os seus focos de observação e discutir estratégias neste âmbito:

*Eu trouxe da outra escola algumas práticas do trabalho de grupo/ trabalho a pares e de gestão do trabalho em sala de aula, aqui as pessoas não colocavam os alunos a trabalhar em grupo e portanto isso era uma dinâmica um bocadinho desconhecida e havia também, fora do departamento, um bocado aquela ideia “Ah! Mas isso... e tal, vamos ver, também existiam os fundamentalistas “agora vão todos colocar os alunos a trabalhar em grupos!” “você não entendem a questão! Eu não trabalho só em grupo, o grupo tem de servir uma necessidade” e há turmas onde é muito difícil ...e estivemos a ver com vários pares e onde não foi possível e porquê? Porque não há uma cultura anterior! Os alunos não foram ensinados e treinados para trabalharem nesse registo. (CDMCE)*

Neste aspeto há a salientar o conhecimento e a experiência decorrentes de uma atitude de investigação sobre as suas práticas que a coordenadora possuía,

disponibilizando-se a partilhá-lo com os seus pares num clima de confiança, reconhecimento e proximidade, contribuindo para uma melhor compreensão, reflexão e análise conjunta das práticas pedagógicas. Segundo a professora o trabalho de grupo e o trabalho a pares deve ser legitimado à luz de uma ou de várias necessidades, sentidas pelos alunos e pelos professores, sendo também utilizado estrategicamente ao serviço de melhores aprendizagens. No entanto, o professor tem de saber gerir pedagógica e didaticamente o espaço e conhecer o contexto (saberes de contexto) pois ele determina e condiciona a implementação desta estratégia. Em paralelo, importa saber qual a natureza e as finalidades associadas ao trabalho de grupo/ trabalho interpares (saber formativo).

*É uma ilusão, tu pões a mesa redonda, supostamente para ter trabalho de grupo, ou tens a filosofia [pedagogia e didática] e consegues gerir aquilo ou se não tens, não geres. (CDMCE)*

*A nossa coordenadora é uma colega que trabalhou comigo noutra escola e já aí eramos parcerias e sempre a admirei pela astúcia, conhecimento e capacidade de interrogar o que fazia, como e para quê. De facto, a possibilidade de voltar a trabalhar com ela aqui é fantástica! (ProfMat3.ºC)*

*Este ano estou com a coordenadora, faço par com ela, é uma pessoa que admiro muito pela sua humildade, força e convicção de que é sempre possível fazer mais e melhor. (ProfMat2.ºC)*

*Aprende-se muito com quem sabe e aprende-se porque se tem a vontade de aprender, associando as duas coisas é muito bom. (ProfMat2.ºC)*

*Para além da teoria existe o conhecimento prático, sabes como é, fazer e pensar e voltar a fazer e voltar a pensar, e se, ah, talvez. O saber colocar hipóteses e trabalhá-las é importante e decisivo para um professor. (CDMCE)*

A experiência que a coordenadora possui no âmbito da implementação da estratégia pedagógica - o trabalho de pares - associada ao conhecimento do contexto [a turma] permite-lhe trabalhar em sala de aula a diferentes velocidades e com a firme convicção de que o trabalho autónomo capacita os alunos para a resolução de problemas, impelindo-os a pensarem por si próprios ou a procurarem soluções com os seus pares, num espírito de cooperação e de colaboração que promove a democraticidade e a liberdade. Segundo a professora são os alunos que gerem os trabalhos de casa, são eles que decidem o que fazer, quando e onde, numa perspetiva de desenvolvimento, capacitação, autonomia e de crescimento.

*A minha turma de 6º ano, que foram meus alunos no 5.º ano, trabalha tão autonomamente que eu consigo dar apoio individualizado a três “estrolitas” enquanto os outros trabalham e avançam na matéria e tenho um miúdo que é hiper-eléctrico mas se eu o puser a trabalhar sozinho “come” as unidades todas praticamente. É um trabalho de 5ºano que*

*eu vou fazendo, de formação e de educação dos miúdos para a responsabilização pelo próprio trabalho, pela autonomia, não marco trabalhos de casa à maluca, eles decidem os seus trabalhos de casa, há uns que marcam imensos, outros não marcam e não fazem nenhum e, portanto, esse crescimento é aproveitado para quem o quiser aproveitar no 3º ciclo. (CDMCE)*

*O conhecimento que temos, todos nós, deve ser posto ao serviço da comunidade, um conhecimento fechado e individualizado não serve nada nem ninguém. Não podemos nem devemos ser egoístas, pois os alunos exigem que os professores pensem os processos de ensino de uma forma colaborativa e a supervisão entre pares é um processo que pede e exige isto mesmo. (CDMCE)*

Na perspetiva da docente a supervisão possibilita quer a partilha de saberes científicos, estratégias e recursos pedagógicos, quer a aprendizagem da humildade, da confiança e da generosidade [saberes éticos e axiológicos] atendendo ao tipo de relação e de interação que se estabelece com o par e ao conhecimento de temos de nós e do outro.

*Portanto, desde os saberes mais científicos, às ferramentas que tu podes utilizar e como as podes integrar, podemos partilhar tudo, mas para isso é preciso muita confiança, humildade e generosidade nas relações entre os pares. (CDMCE)*

O conhecimento que o supervisor possui da estratégia pedagógica pode fazer toda a diferença na ajuda e no apoio ao outro, o supervisionado, garantindo-lhe um olhar mais assertivo sobre o problema na tentativa de, em conjunto, encontrarem possíveis soluções.

*No trabalho de supervisão que eu fiz com o meu par o saber mais partilhado foi o da organização do espaço da sala de aula, integrando trabalho de grupo e autonomia dos alunos. Pretendíamos saber como é que o professor controlava e verificava se os alunos estavam a realizar aprendizagens, e se não estavam, por que é que não estavam, esse foi o nosso estudo e aqui aconteceram coisas tão simples como estas: quando tu trabalhas há muito tempo com esta estratégia, ao olhar para o outro, percebes “hum, se se fizer isto de outra forma se calhar resulta melhor, porque eu faço assim, ah pois, porque assim, eu garanto estas condições”, coisas tão simples como: juntares duas mesas e acabas com o trabalho de grupo em três tempos. Porquê? Porque se os miúdos não estiverem em proximidade física, estiverem separados por duas mesas perdem o contacto físico e visual com, e tens uma barulheira enorme, porque eles não conseguem falar então o que eu fazia, organizava de forma diferente a sala de aula, para que os grupos estivessem próximos. Nesse aspeto o trabalho a pares era mais fácil de viabilizar e mais produtivo. (CDMCE)*

A presença do outro e o seu olhar informado pode capacitar-nos para o redesenhar de um novo mapa, uma nova estratégia, algo que ainda não tínhamos experimentado.

*No trabalho de supervisão que realizei com o meu par eu só observei e identifiquei quem eram os grupos que tinham mais autonomia ou que trabalhavam mais autonomamente e esse aspeto revelou-se fundamental para uma reorganização do trabalho em sala de aula, o professor passou a desenvolver um trabalho mais a pares, numa turma com imensas*

*dificuldades, onde os conteúdos mais óbvios, mais simples, se apresentavam com uma grande dificuldade, pois a concentração dos miúdos é escassa e a infantilidade brutal!* (CDMCE)

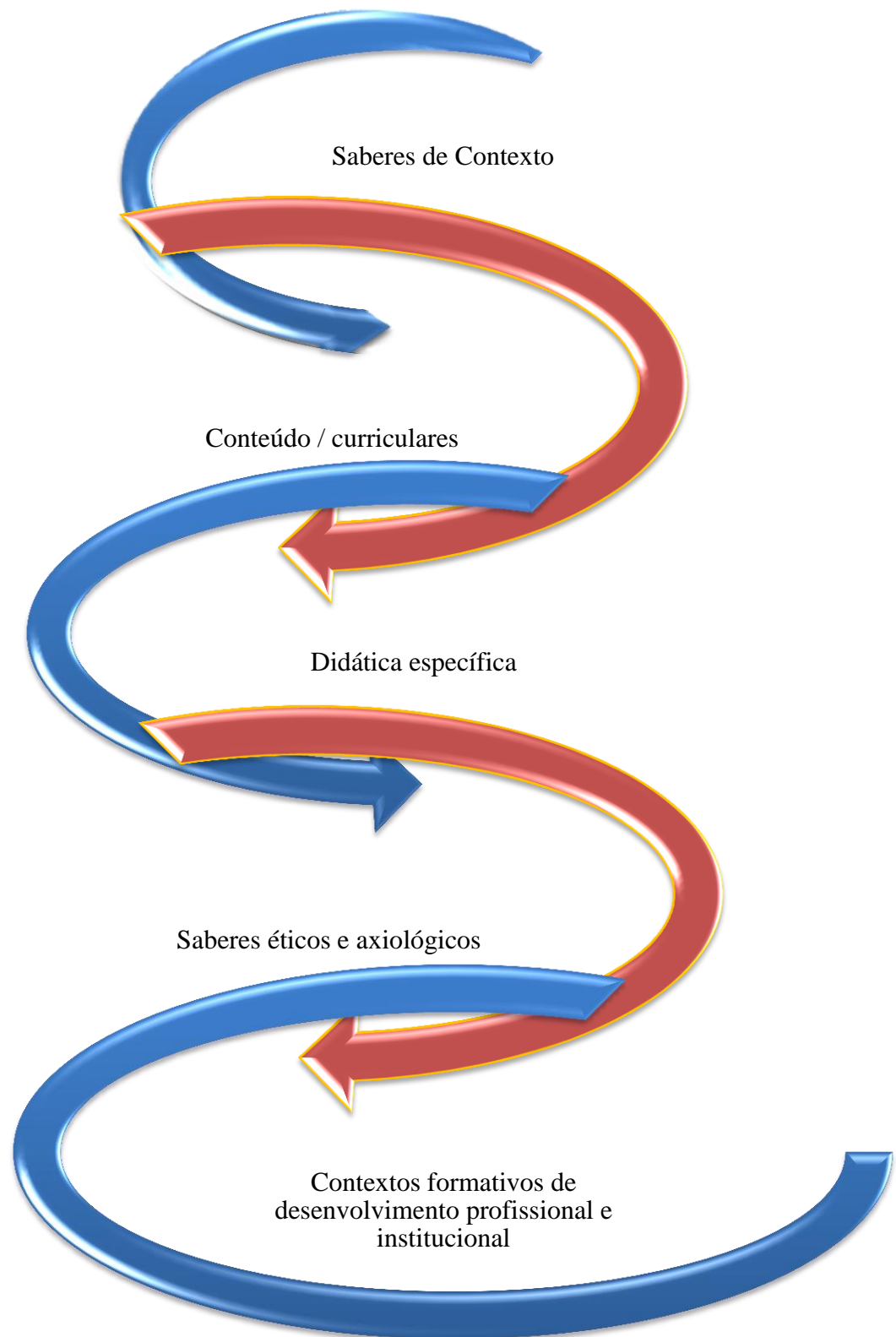


Figura 42: Saberes profissionais em presença no processo de supervisão

No que se refere ao modo como os processos de supervisão de colaboração podem contribuir para a criação e consolidação de culturas de colaboração locais nas estruturas onde os professores trabalham - grupos, departamentos e conselhos de turma, os mesmos manifestaram, através dos discursos produzidos, opiniões e representações diversas:

*Nesta escola e em particular neste departamento há uma Cultura de colaboração – supervisão e trabalho colaborativo...(CDMCE)*

*Há uma cultura de colaboração sim, no caso de Português de 5.º ano nenhuma turma está a trabalhar as mesmas coisas há diferentes velocidades, damos feedback uns aos outros, trabalhamos em rede e em coadjuvação (DT2.ºC)*

*Da prática da coadjuvação surgiu mais tarde a prática da supervisão, sendo que o trabalho em conjunto já existia ... (DT2.ºC)*

*Há sim uma cultura de colaboração, entre os colegas as pessoas aqui apoiam-se muito e entreajudam-se. (ProfCiências2.ºC)*

Os professores consideraram que o projeto de *Supervisão Colaborativa entre pares*, a par da medida transversal do trabalho colaborativo, materializada na hora semanal, atribuída aos docentes na componente não letiva, operou algumas alterações na organização do trabalho na escola contribuindo para a reconfiguração da organização mais tradicional do funcionamento da escola, na qualidade de estrutura hierarquizada, normalizada e comandada à distância. No seu entender o trabalho entre pares - em colaboração e supervisão – fomentou a proximidade, democraticidade e reflexividade e contribuiu para esbater o isolamento profissional, ainda, vivenciado por alguns professores. Com base nestas dinâmicas de trabalho a liderança de topo e as lideranças intermédias procuraram encontrar cenários facilitadores da implementação de modalidades de trabalho em presença, generalizando-as a todo o agrupamento, de modo a facilitar a circulação dos saberes e das experiências profissionais, na qualidade de fortes aliados na resolução dos problemas. No entanto, apesar dos processos de interação colaborativa existirem, será que podemos falar na presença de culturas de trabalho colaborativas, baseadas em interações frequentes entre os pares e consistentes ao longo do tempo? Se elas existem que características possuem? Podemos, então, falar de uma cultura de trabalho colaborativo - consolidada e sustentada, no espaço e no



tempo, ou podemos falar de momentos regulares - formais e informais - de trabalho colaborativo?

O testemunho da professora que desempenha as funções de coordenadora do departamento de matemática e ciências experimentais atesta a presença de uma cultura de trabalho em colaboração alicerçada, também, pela medida de coadjuvação em sala de aula que compromete e envolve os docentes na gestão partilhada dos processos pedagógicos, atendendo às dificuldades dos alunos e à necessária resolução de problemas. Esta articulação pedagógica, didática e curricular, possibilita a convergência nos modos de trabalho, na exploração dos recursos e tarefas, bem como a avaliação dos processos de ensino. A metáfora utilizada no discurso da professora para ilustrar a natureza do trabalho colaborativo “ombro a ombro” traduz a essência da colaboração - a paridade, horizontalidade e democraticidade presente na preparação, análise e discussão dos processos pedagógicos: a criação de instrumentos, ferramentas e discussão de resultados. Destacamos também a marca da comunhão, a ideia de (re) união [*estamos todos juntos*], bem como os momentos de diálogo entre o individual e o coletivo com vista à consecução dos objetivos comuns numa lógica de antecipação de benefícios para todos os envolvidos.

*Eu acho que há uma cultura de colaboração, mais sustentada do que de supervisão, muito por causa da coadjuvação e sobretudo o trabalho colaborativo num espaço onde nós podemos trabalhar, mas trabalhar mesmo, ombro a ombro, dar sugestões, corrigir, melhorar, criar instrumentos, criar ferramentas, discutir resultados e, essa aí, quando eu estou sentada e temos a sorte de conseguir juntar todo o 230, às segundas-feiras, é a verdadeira colaboração, ou seja, não há ali uma cooperação hierárquica de “olha, tu vais fazer isto, tu vais fazer aquilo”, não! Nós estamos todos juntos. (CDMCE)*

A interseção dos discursos dão-nos conta da presença de uma cultura de trabalho em colaboração nos diferentes grupos de recrutamento e departamentos curriculares, Português e Matemática, como atestam as palavras de uma professora de português do segundo ciclo que retrata as diferentes “velocidades” de lecionação, nas diferentes turmas, também, por via da implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, o que possibilita a troca de materiais e a preparação dos momentos de avaliação bem como a monitorização e a redefinição dos modos de trabalhar. A imagem escolhida pela professora para ilustrar o processo colaborativo [trabalho em rede] legitima a sensação de apoio e de maior segurança que os profissionais

transferem uns para os outros. Existe, pois, uma interdependência e uma promiscuidade interpessoal que garante o desenvolvimento e a ampliação dos saberes profissionais à luz de um denominador comum – todos os envolvidos são professores e todos ensinam, todos têm uma identidade pessoal e profissional. Logo, todos são responsáveis pelas decisões curriculares e pedagógicas que tomam integrados em dinâmicas de reciprocidade onde a liberdade e a responsabilidade social, cultural e moral é partilhada.

*Sim, creio que há uma cultura de trabalho colaborativo, no meu caso em português de 5º ano, nós quando reunimos à segunda-feira, é engraçado ver que nenhuma turma esteve a trabalhar as mesmas coisas, ou seja, o próprio projeto, autonomia e flexibilidade, permitiu que - “Bom nesta turma, eu posso já trabalhar este conteúdo, porque é importante agora para o projeto, a outra turma avançou para outro caminho, está a trabalhar só gramática, a outra turma foi já para a educação literária!” e, é importante aferir. [...] Há muitas velocidades, há diferentes velocidades mas, isso não impede mas enriquece o trabalho colaborativo, porque trocamos materiais, construímos materiais em conjunto, pensamos nos momentos de avaliação, como é que as coisas podem ser analisadas. Damos feedback uns aos outros e isso contribui para que nos sintamos em rede, ou seja, estamos muito apoiadas umas nas outras. (DT2.ºC)*

No entanto, para outros professores, a noção de cultura tem uma carga histórica e social associada, também, às políticas educativas locais e nacionais, pelo que importa analisar como é que os professores têm vindo a desenvolver hábitos de trabalho de maior proximidade, nos últimos anos, e como é perceptível, aos olhos dos docentes, que essa factualidade se possa ler e interpretar através dos laços que se estabelecem, da empatia e abertura, da partilha e generosidade, assim como pelo gosto da aprendizagem conjunta. Para isso contribuíram algumas opções da gestão de topo para o território educativo que os professores souberam apropriar-se para em conjunto criarem condições favoráveis à aproximação entre os pares, sobretudo, nos grupos e nos departamentos curriculares na qualidade de lugares de forte filiação académica.

*A questão da cultura é algo que é um processo ao longo do tempo e eu acho que tem havido uma mudança de cultura, se já temos essa cultura ou não é uma resposta difícil. Só quando as pessoas saem daqui, vão para outro lugar e, se calhar, mantêm isso, não é? E isso eu não sei se acontece. Eu sei que a minha vida aqui na escola, profissionalmente, a minha prática e do que eu vejo, com pessoas que me são próximas, fico muito feliz com a mudança de cultura que está a haver Isso traduz-se na aproximação entre as pessoas e no aprender conjunto, na empatia e na generosidade. (CPSCP)*

*[...] há um grande grupo que acha isto muito importante que a supervisão entre pares mudou a cultura e os laços entre as pessoas, a frontalidade e a abertura para a procura de novas estratégias. (CPSCP)*

*Eu sei que não é fácil renovar as expectativas, revitalizar os interesses e encontrar no dia-a-dia motivos que nos façam quer ir mais longe, mais seguros e mais próximos (CPSCP)*

A coordenadora do projeto apresenta algumas hesitações face ao reconhecimento da existência de uma cultura efetiva de colaboração embora constata que ano após ano existem mudanças na forma como os seus pares preparam em contexto educativo as atividades pedagógicas e como as boas práticas extravasam as salas de aula.

*Ainda ontem eu falava com uma colega que dizia “mas eu vou experimentar aquilo”, “vou aplicar essa estratégia na aula supervisionada, para que a colega me possa dizer se surtiu efeito...” e isto é extraordinário. Eu fico mesmo satisfeita. Como o exemplo que ocorreu há dias, em dois momentos de supervisão, dois colegas, um de Físico-Química e outro de Inglês que usaram o Plickers no primeiro período. Como sabe o “Plickers” e o “Kahoot!” são aplicações para jogos, e os professores fazem a partir dali um quizz de matérias que pode ser usado em qualquer disciplina, nos departamentos falou-se disso, na partilha das experiências. A nossa coordenadora é extraordinária, puxa sempre a conversa nas reuniões, “vamos partilhar um pouco as práticas”, houve essa partilha e houve colegas que manifestaram interesse em aprender a funcionar com essas aplicações. (CPSCP)*

As grandes opções curriculares e pedagógicas anunciadas nos documentos de ação estratégica e perfilhadas pelas lideranças – de topo e intermédias - contribuíram para que neste território outras lógicas de organização do trabalho na escola surgissem, apostando-se na parceria, na articulação com a comunidade, na atuação concertada das equipas educativas, na presença lado a lado, cara a cara, ombro a ombro. Deste modo, há professores que entendem existir no território uma cultura de trabalho em colaboração que reforça a segurança na atuação de cada docente na sala de aula sem lhe subtrair a liberdade e responsabilidade individuais. Há, porém, outros docentes que entendem não existir propriamente uma cultura de colaboração na escola, embora existam formas de trabalhar que são reconhecidamente boas práticas colaborativas. Quando falamos de uma cultura de trabalho, mais regular e consistente, ela poderá existir em alguns departamentos e grupos - o caso do departamento de matemática e ciências experimentais – o que não é generalizável a outros departamentos e estruturas.

*Não podemos falar numa cultura de colaboração ou numa cultura de trabalho colaborativo, mas podemos falar de bons hábitos e boas práticas de trabalho em equipa – grupo e departamento – é o caso do departamento de matemática e ciências experimentais. (ProfMat2.ºC)*

*Pois eu acho que não há uma cultura de colaboração mas há muita gente que trabalha muito e bem de forma colaborativa. Nós, no grupo de História e Geografia, partilhamos quase tudo, trocamos testes e planificamos atividades, analisamos resultados, avaliamos as estratégias que utilizamos nas aulas e isto é muito bom pois criamos um espírito de grande camaradagem que é bom para todos os professores. (CDCSH)*

*Sou mais pela colaboração e menos pela supervisão, nos termos em que ela foi imposta e que, por vezes, não traduz o verdadeiro espírito de uma necessidade. Se eu não tenho necessidade de realizar qualquer supervisão para que é que vou realizar esse processo, qual é a mais-valia? Mas com a colaboração é diferente, ela é bem-vinda em qualquer altura, pois existe uma maior abertura nesse espaço informal do que no contexto da aula que é sempre mais condicionado. (CDCSH)*

*A colaboração é mais produtiva, do meu ponto de vista, porque permite trocar impressões sobre práticas. Podes confiar nas pessoas. Podes pôr, na mesma, as dúvidas que tens, embora eu ache, também, que a observação em situação de aula é um momento próprio onde só tu vês aquilo, naquela altura. É tudo único e irrepetível (CDCSH)*

As fronteiras entre a supervisão e a colaboração aparecem, nos discursos dos professores, de forma mais ténue ou mais vincada, filtrada pelo olhar de cada um, a forma como representam cada processo, dispositivo ou estratégia pedagógica, as intenções e os fins que lhes agregam, os valores e as crenças que depositam em ambos. Contudo, a colaboração parece ter entrado em definitivo nas práticas quotidianas destes professores, líderes intermédios, que dela prestam testemunho na qualidade de um bom recurso e de uma boa metodologia de trabalho, onde conjuntamente se preparam e reajustam estratégias de ensino, organiza e planifica o currículo e avaliam os processos de aprendizagem.

*A supervisão permite-nos o contacto com as práticas pedagógicas dos colegas, embora eu, aqui, posso dizer isso com segurança, prefiro o trabalho colaborativo. (CDCSH)*

*Há, de facto, muita colaboração entre os educadores e entre os professores mas uma cultura generalizada não sinto que haja. (CDPré)*

*Existe trabalho colaborativo mas não em todas as disciplinas nem em todos os grupos. Ao longo destes anos temos conseguido implementar esta figura, o trabalho colaborativo, e isso ajuda também a que as pessoas se abram mais e que aceitem ter o outro em sala de aula a fazer supervisão, pronto, isso por um lado tem ajudado bastante e no meu grupo disciplinar, nós planificamos o que vamos trabalhar, analisamos como é que correu, como é que cada um fez, mas esta forma de fazer as coisas não é uma prática generalizada. (Prof Mat2.ºC)*

*A supervisão e a colaboração não se determinam, as pessoas têm que encontrar um ou diferentes motivos para as acharem úteis, caso contrário tudo isto pode ser mais ou menos forçado e feito sem grande chama...Atenção que as coisas até podem sair bem, mas sem total entrega. (CDCSH)*

A última fala deixa entrever alguns dos pressupostos essenciais e transversais ao sucesso de ambas as estratégias - supervisão e colaboração – a motivação, o interesse, a utilidade e a pertinência que os professores lhe reconhecem como instrumentos essenciais ao trabalho de acompanhamento, orientação e monitorização da ação pedagógica, capacitando-os para fazerem mais e atuarem melhor. Neste balanço de forças e na dialética eu/nós, os professores reinventam, diariamente, a ação de ensinar algo a alguém, esperando que a sua ação transforme o aluno, o contexto e os colegas de profissão.

Na tentativa de resposta à questão formulada neste tópico [São as ações - supervisão e colaboração - suficientes para a criação sustentada de uma cultura de trabalho em colaboração?] salientamos a presença no território educativo de manifestações plurais de colaboração, nos grupos disciplinares e departamentos curriculares, onde existem práticas regulares a este nível, nas suas modalidades mais robustas, nomeadamente o trabalho conjunto, tendo os professores entendimentos distintos consoante as suas experiências profissionais, o que os leva a afirmar, transversalmente, a presença de modalidades de trabalho colaborativo embora nem todos corroborem a existência de uma cultura de colaboração consolidada no agrupamento de escolas. Reconhecem, contudo, que as práticas de coadjuvação e de supervisão são ações favorecedoras e instigadoras da criação de parcerias nas equipas educativas, geradoras de dinâmicas desenvolvimentistas, transformadoras e emancipatórias para os que nelas se envolvem. Podemos, pois, falar numa tríade - Supervisão, formação e desenvolvimento profissional - patente no transbordamento dos saberes emergentes das estratégias de ensino aplicadas nas aulas supervisionadas, divulgadas por diferentes professores, de vários grupos de recrutamento, em contextos formativos, a outros professores do agrupamento para que as possam aprender a utilizar. Nos momentos de formação interna entre pares os professores criam, assim, oportunidades de aprendizagem conjunta, reforçando os seus saberes profissionais, em jogo na ação de ensinar, num registo tutorial e de coautoria que enfatiza o valor e a importância do apoio entre os pares no desenvolvimento profissional. Este percurso nem sempre é fácil de trilhar e reveste-se de momentos de algum conflito e tensão entre as crenças e os preconceitos dos professores face aos dilemas profissionais e aos recursos disponíveis para os enfrentar.

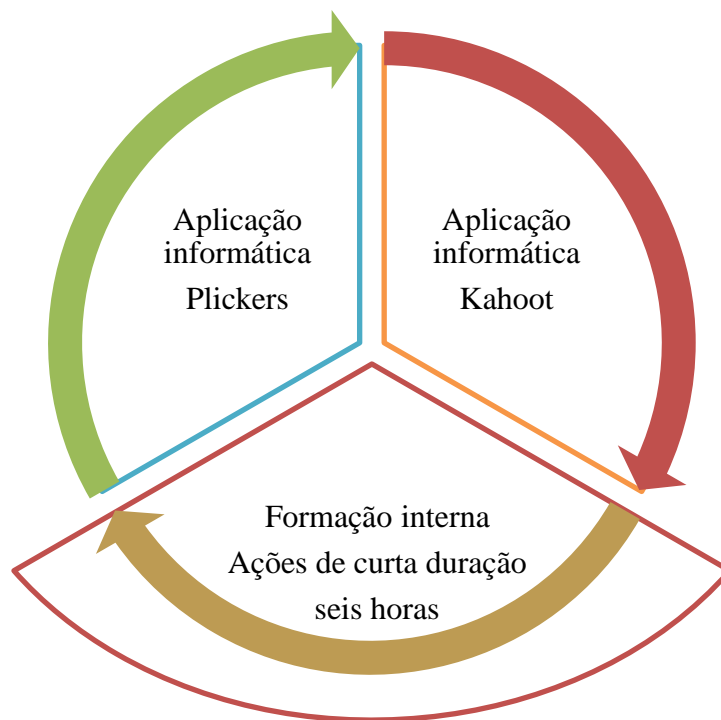


Figura 43: Aspectos da formação em contexto de trabalho

*Tivemos uma formação interna para a qual conseguimos acreditação, num total de 6 horas de trabalho, em dois dias. Os colegas explicaram aos seus pares como faziam e puseram-nos a trabalhar nas aplicações, a preparar e a desenhar estratégias para as turmas, a realizar questionários e já houve imensos momentos em que os alunos nos disseram “Oh stôra, já fizemos o Kahoot!”, “Já fizemos um Quizz, no “Plickers”, o de português, o de matemática.” Os próprios alunos mostram satisfação no uso destas novas aplicações. A supervisão entre pares já deu mais uns frutos, esta partilha foi muito interessante. Passámos para lá do conteúdo (...) estiveram aqui vinte e poucos docentes, superanimados a trabalhar, nessas seis horas, muito envolvidos. Também expressaram no relatório de avaliação da ação, que foi enviado para o centro de formação, que esta iniciativa tinha sido muito boa. Para mim, como deve calcular, foi muito gratificante que isso tivesse acontecido pois reforça a minha convicção de que juntos aprendemos mais. (CPSCP)*

Este tipo de ações de formação entre pares associado à presença de uma oferta formativa interna, na modalidade de oficina na área da supervisão colaborativa, contribuem duplamente, na visão da coordenadora do projeto, para a capacitação dos professores na aplicação e exploração de recursos e estratégias de ensino, como atestam os depoimentos de vários professores:

*A formação é interessante e ajuda-nos muito a orientar todo o processo (ProfCiências2.º ciclo)*

*A formação ajuda na criação de instrumentos e a não ter medo de abrir a sala de aula, retira o peso da avaliação associado à supervisão vertical (DT2.ºC)*

*A formação é muito importante mas temos que aplicá-la, as ferramentas têm que ser aplicadas senão os professores esquecem-nas (ProfMat2.º C)*

*A formação ajudou-me a perceber que a supervisão e a coadjuvação são diferentes, a coadjuvação tem a ver com o ajudar o professor na sala de aula a concretizar uma determinada estratégia de ensino e a supervisão apenas a observar o ato de ensinar. (DT2.ºC)*

*Na sala de professores eu disse: - vou fazer um concurso hoje na aula de Português, uma colega pediu para assistir e foi ver como eu fazia, de seguida a colega conversou comigo, disse-me que gostou e pediu-me para eu dinamizar uma formação ... (DT2.ºC)*

*Eu uso o Plickers faço um concurso de gramática, fica tudo registado em folha de Excel, é um jogo e eles gostam de jogar. (DT2.ºC)*

*Quando os professores estão em contexto de formação envolvem-se a sério e metem as mãos na massa, aprendem a fazer um processo de supervisão colaborativa de uma forma mais estruturada, fizeram-se coisas muito interessantes e a partir daí tem feito trabalhos formidáveis. (...) É isso que se quer. O que é preciso é contaminar mais pessoas, por uma prática que considero que é mesmo boa, é preciso é mostrar isso, e sermos transparentes. Agora, cativar toda a gente? Não, não se consegue, mas isso tem a ver com o ser humano. (CPSCP)*

*Este registo de formação interna é mais adequado às necessidades dos professores, somos nós que estamos aqui todos os dias que sabemos o que nos faz falta, não é? (ProfCiências 2.ºC)*

*Os professores sabem muito bem o que precisam e nós temos resposta para as necessidades de formação interna, seja na área da supervisão como em outras áreas, pois os professores têm muitas qualificações na sua área de especialidade e na área das ciências da educação. (DiretAgrup)*

Sublinhamos, ainda, o facto de o agrupamento ter apostado na formação de professores na área da supervisão e preparado intencional e estrategicamente a organização desta oficina para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e interpessoais dos professores, numa ótica desenvolvimentista que serve de apoio à mudança das práticas pedagógicas. Em paralelo, como referimos, surgem espontaneamente múltiplos cenários de formação de curta duração com vista à

capacitação dos professores para a utilização de outros recursos tecnológicos, como nos foram apresentados.

<b>Formação Interna</b>	<b>Contexto</b>
	Ajustada ao contexto ao território Daí deriva a sua pertinência e legitimidade
<b>Estratégia de desenvolvimento profissional</b>	<b>Pessoas</b>
<b>Coincidência entre o espaço da formação e o espaço de trabalho dos docentes</b>	Faz sentido para as pessoas
	Intencionalidade e focagem alcançe, aplicabilidade e durabilidade
<b>Atividade artesanal e reflexiva</b>	<b>Problemas</b>
	É uma resposta local aos problemas locais Territorialização dos saberes profissionais Capacitação dos atores para intervirem no contexto

Figura 44: Aspectos contextuais da formação interna

*A formadora soube gerir muito bem as expetativas e os receios dos professores e ajustar o propósito da formação ao grupo de formandos. (ProfMat2.ºC)*

*Para mim foi uma verdadeira surpresa a forma como a formadora colocou as suas dúvidas e os seus receios, contornou as nossas crenças e os nossos preconceitos acerca da supervisão. (CDCSH)*

*Não estava á espera que a formadora falasse tão abertamente das suas experiências com os seus pares e em concreto do que se passa nas suas aulas. (CDCSH)*

*Sem dúvida que esta formação funciona por que leva as pessoas a compreenderem o processo e os objetivos que se devem ter em mente. (ProfMat3.ºC)*

*É-nos dada a possibilidade de construirmos registos de observação e programar todo o ciclo da supervisão à nossa medida, sem pressões. (ProfCiências 2.ºC)*

*Eu sei que as pessoas não vêm contrariadas para a formação pois ninguém as obriga a estarem presentes e também sei, pelos relatórios que tenho de ler, que as pessoas, na sua*



*generalidade, gostam de aprender a estruturar o processo e ganham confiança em si e nos outros. (CPSCP)*

*Eu não fazia a mínima ideia do que era isto da supervisão entre pares mas como o meu par veio frequentar a formação eu também vim e gostei muito. (Prof 1.ºC)*

*Na qualidade de coordenadora do projeto no agrupamento selecionei no ano passado um grupo de dez pares para partilharem as suas práticas. Esta ação foi dirigida, unicamente, tendo em conta o elevado número de pessoas no agrupamento, aos coordenadores e aos professores que tinham cargos de coordenadores de ciclo e que eram o nosso público-alvo. Houve uma situação de um diretor de turma, do trabalho de supervisão de uma diretora de turma, com uma experiência muito curiosa, houve situações do pré-escolar, do 1º ciclo, etc. Portanto foram apresentados vários momentos de vivência do projeto. Este ano, pretendo também fazer isso, apresentando, não só, os resultados da supervisão, mas também de outros momentos importantes de boas práticas que envolvam o trabalho de projeto, mas também a coadjuvação, ampliando o leque de apresentação, se possível, a todos os professores. (CPSCP)*

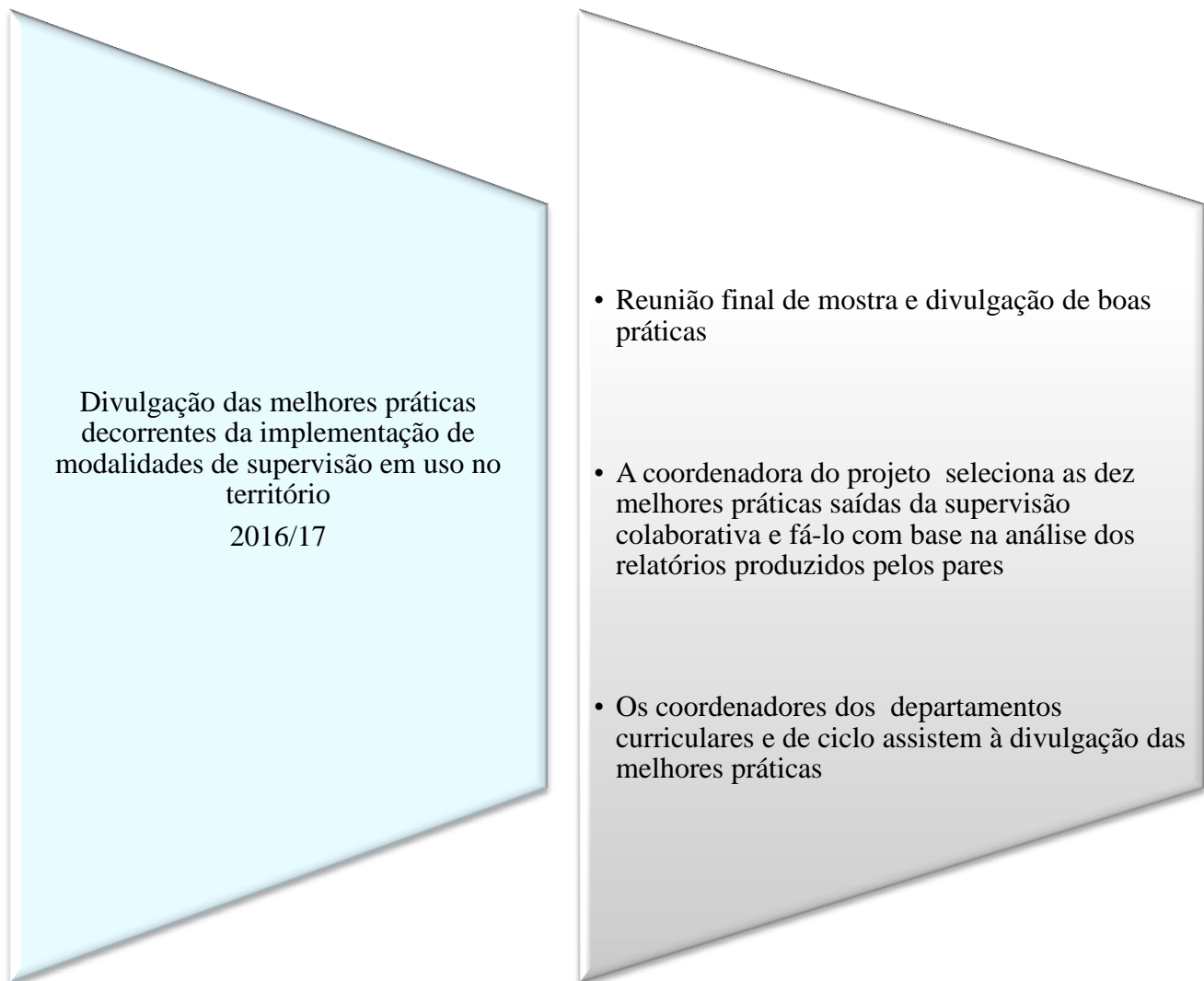


Figura 45: Lugares de divulgação de Boas Práticas no agrupamento de escolas

Reunião de final de ano 2016/2017

*É sempre um momento de grande interesse pois aí temos uma visão diferente da abrangência do projeto, do seu interesse e utilidade. (CDMCE)*

*Foi bastante interessante ter a perspectiva do todo e de como em todos os ciclos há muitas boas práticas que são transferíveis para outros níveis de ensino. (CDPré)*

*Falei com as coordenadoras para ter um feedback do que foi apresentado e elas consideraram, também, que devíamos ampliar a apresentação a outras formas de trabalho e termos uma maior representatividade de boas práticas, para o ano tentaremos de outro modo. (CPSCP)*

*O nosso objetivo com estes momentos de partilha é elaborar, se possível, um manual de boas práticas. (CPSCP)*

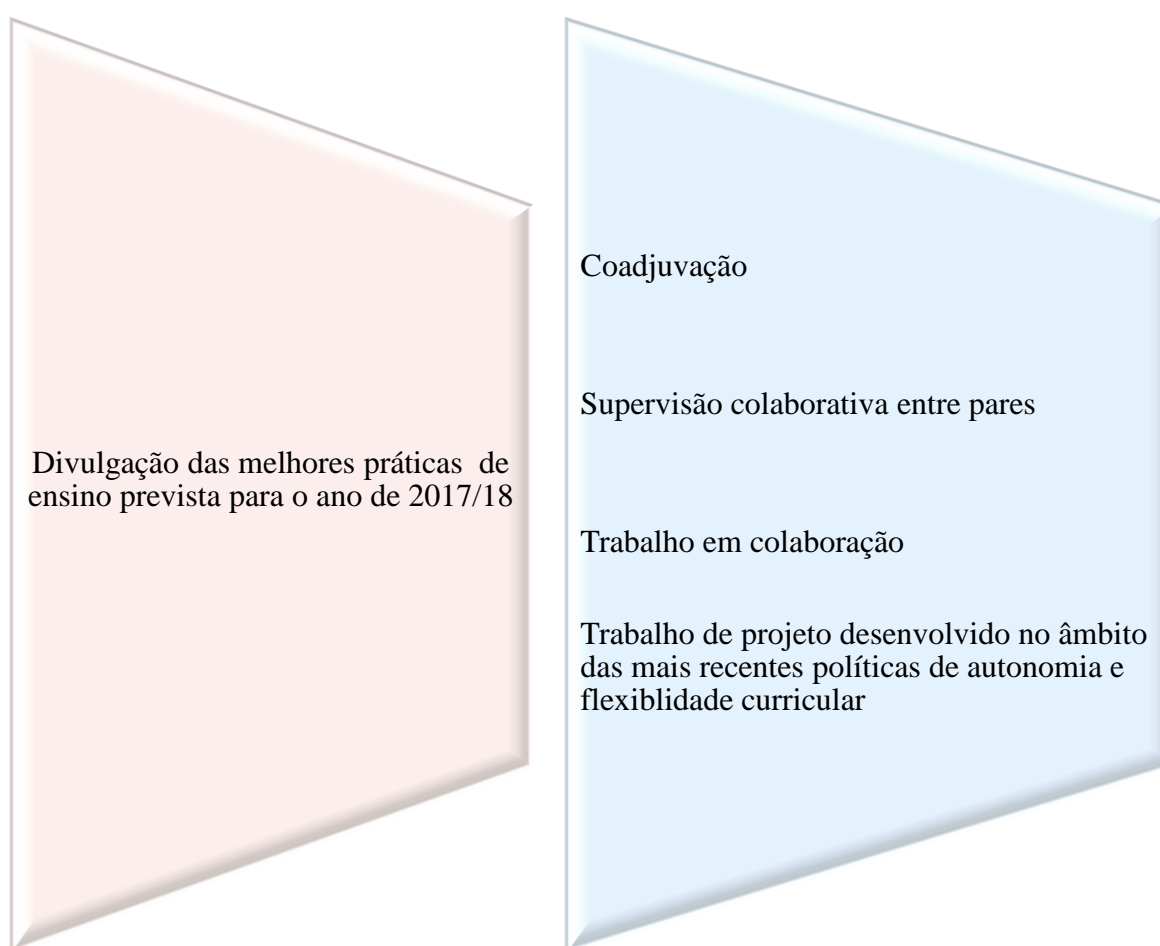


Figura 46: Reunião final do ano de 2017/18 / Todos os ciclos de ensino

A partir da análise e interpretação dos testemunhos é possível compreender o sentido e a utilidade prestados pela coordenadora do projeto e coordenadores de outras estruturas intermédias, departamento e de ciclo de escolaridade, aos diversos modos como as medidas de promoção do sucesso educativo são implementadas no território, apropriadas pelos professores, e reconhecidos os seus contributos para a melhoria das suas práticas profissionais e consequentemente dos resultados dos alunos. Estes encontros traduzem também uma política de escola que valoriza o esforço e o investimento dos profissionais do ensino, reconhece e elogia publicamente o seu investimento, fomentando a criação de espaços de encontro e de diálogo entre os pares favorecedores de novas dinâmicas de desenvolvimento profissional.

*Nós apoiamo-nos e ajudamo-nos muito, pois em conjunto conseguimos pensar melhor. Lembro-me da experiência interessante do ano passado, com outro par, em que escolhemos outro foco - Trabalho de grupo e trabalho colaborativo entre os alunos, isto no âmbito da lecionação do tema - A Estrutura interna da terra. Colocámos os alunos a trabalhar colaborativamente, constituíram-se três grupos e por cada grupo distribuámos três fichas e três documentos de apoio diferentes. Explicámos a dinâmica da aula, o que se pretendia, eles tinham 10 minutos para lerem o texto, mais 20 minutos para responderem às quatro perguntas, e depois iam ao quadro e explicavam aos colegas o tópico que lhe coube analisar e estudar em maior profundidade: Marés negras; Desflorestação; Eutrofização. (CProjAgr)*

A professora coordenadora do projeto ciências na nossa serra assinala a importância do processo supervisivo para o seu desenvolvimento profissional, destacando os seguintes aspetos:

*A análise da experiência supervisiva que teve lugar no ano anterior permitiu compreender melhor quais as potencialidades de cada grupo de trabalho, quais os instrumentos que deviam ser alvo de reformulação, pois os alunos acusaram dificuldades na sua compreensão, tabelas e textos, que outras orientações adicionais devem ser dadas aos alunos para aumentar a clareza dos objetivos associados à tarefa a realizar, etc. Tudo isto nos ajuda a desenvolver profissionalmente e a melhorar a nossa prática (CProjAgr)*

*Este ano o nosso foco teve a ver com dinâmicas e estratégias de trabalho em sala de aula, ver o que resultava e não resultava. Preparámos, eu e o supervisor, a aula em conjunto e no final discutimos os aspetos mais conseguidos e os que tínhamos de melhorar (CProjAgr)*

*Desde o primeiro ano de implementação do projeto que o considero de muita utilidade para o desenvolvimento dos conhecimentos e das práticas dos professores. Acho que a supervisão em conselho curricular tem uma vantagem muito grande que é ajudar-nos a melhorar as estratégias de ensino, melhorar as relações de trabalho em sala de aula, as formas de avaliação dos nossos alunos. Enfim, é um processo que hoje já faz parte da minha prática e quase todos os anos mudo de par, dentro do grupo ou do departamento. (CProjAgr)*

*Comecei a trabalhar colaborativamente, com a atual coordenadora de departamento de matemática e ciências experimentais, ainda não estávamos nesta escola, sempre reconheci a utilidade desse trabalho e o muito que aprendi com ela. Hoje estamos noutra escola, nesta, mas continuamos a ter as mesmas rotinas de trabalho conjunto, de parceria de melhoria das condições do ensino e da aprendizagem dos alunos. (ProfMat3.ºC)*

Sintetizamos, na figura 47, alguns dos aspetos descritos pela professora no âmbito da sua participação no projeto e considerados por si importantes atendendo aos focos seleccionados, estratégias de ensino e finalidades associadas.

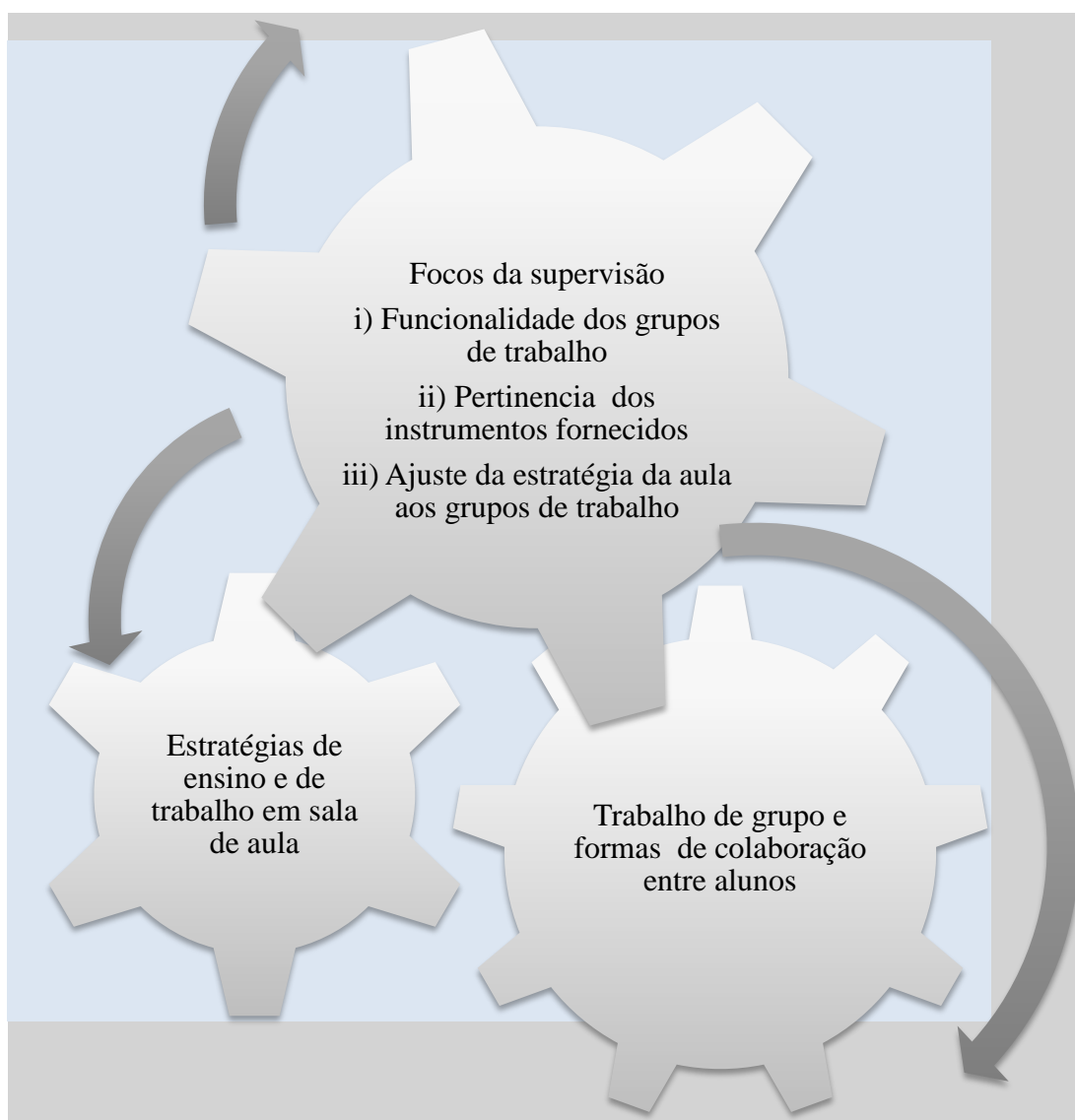


Figura 47: Síntese de aspetos relativos às experiências dos professores no âmbito da supervisão entre pares

Consideramos, pois, que os testemunhos colhidos relativamente à operacionalização do processo de supervisão entre pares evidenciam o contributo desta

ação de melhoria para o desenvolvimento e mobilização dos saberes dos profissionais, criação de hábitos de trabalho colaborativo – no que se refere ao planeamento e monitorização dos processos de ensino – bem como à reflexão sobre aspetos de melhoria a integrar diariamente na ação do professor.

*A coordenadora do projeto de supervisão entre pares consegue prestar apoio aos professores e saber o que todos estão a fazer...ela tem a visão do conjunto, do todo e das partes que o constituem, e isso só ela tem. (ProfMat3.ºC)*

Embora não exista um consenso em torno da presença generalizada de uma cultura de colaboração no agrupamento, é incontornável a presença de boas práticas de trabalho em proximidade que possibilitam a circulação do conhecimento e das ideias, disseminadas nas reuniões das estruturas intermédias, nos momentos de formação e nos momentos de encerramento das atividades do ano letivo. Assim, podemos encontrar na orquestração, situada e contextualizada, das modalidades de supervisão apresentadas e em uso no território educativo – entre professores de diferentes departamentos curriculares, no âmbito do trabalho de projeto, no conselho disciplinar, entre professores do mesmo grupo disciplinar, e entre o diretor de turma e os seus pares, no conselho de turma -, formas dos professores colocarem em diálogo os seus saberes, co construírem e ampliarem o seu conhecimento profissional.

## 5.1 - Súmula interpelativa das principais inferências produzidas

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a praxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar. (Nóvoa, 2009, p.40)

As modalidades de implementação estruturada de processos supervisivos e colaborativos requerem um intercâmbio entre a teoria e a prática, entre o que se quer e o que se faz, na tentativa de encontrar respostas para os problemas - melhoria das práticas de ensino e melhoria dos resultados escolares dos alunos. É possível através das dinâmicas criadas e inscritas na acção quotidiana dos professores, encontrar modos específicos e locais para programar as acções e avaliá-las num intercâmbio de experiências e de conhecimentos que a todos valoriza. Alarcão e Roldão (2010, p.30) destacam a importância da reflexividade e do questionamento como estratégia promotora do desenvolvimento profissional na resolução de problemas locais, deixando entrever um sem número de possibilidades e potencialidades de desenvolvimento interpessoal e institucional, no cumprimento de diferentes propósitos:

- i) Motivar para uma maior exigência
- ii) Consciencializar para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir
- iii) Contribuir para a relação teórico-prática como um processo de produção de saber
- iv) Desenvolver o auto conhecimento e a autonomia
- v) Proporcionar maior segurança na acção de ensinar
- vi) Criar um espírito de cooperação e colaboração entre os professores
- vii) Desencadear a reflexão e a discussão
- viii) Melhorar as práticas pela troca entre pares
- ix) Conferir maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens
- x) Melhorar o ensino tendo por base a análise e a avaliação colaborativa.

Em todas as propostas apresentadas, relativamente aos modos de operacionalização do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* - no território educativo, encontrámos uma contração de variáveis alinhadas e em convergência com as que acabámos de elencar, prestadoras de um sentido e utilidade indiscutíveis aos processos de parceria pedagógica, coadjuvação, acompanhamento, apoio e encorajamento entre os pares de professores que se sentem, desta forma, parte da solução para os dilemas que vivenciam. Compreendemos, também, que estas modalidades de atuação conjunta facilitem a circulação de conhecimento e contribuam para a consolidação de saberes profissionais não se encontrando, por isso, encerradas num departamento, grupo ou conselho de turma, optando-se pela sua circulação e transbordamento a outras zonas da organização educativa. Os professores testemunharam as valias dos cenários de formação entre pares para a ampliação do leque de estratégias e metodologias de ensino a adotar, acentuando a pertinência e o valor do agir em equipa, também referenciados por Alarcão e Roldão (2010) e Roldão (2007a):

[...] saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) - seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto,, para adequar-lhes os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua. (p.102)

Compreendemos, pois, a especificidade do conhecimento profissional dos professores, realçando a sua natureza compósita, integradora e transformadora, numa articulação funcional da pedagogia e da didática ajustada à situação concreta da prática do ensino. Para se ensinar, saber ensinar, é fundamental dominar saberes específicos e mobilizá-los em contextos singulares num jogo dialético transformador, transfigurador e criativo onde a reflexão e a interrogação sobre o que se faz, como e para quê, está sempre presente e retroalimenta os ciclos de observação, análise e discussão de práticas interpares.

Mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. De igual modo, e em paralelo com a mobilização, o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, quer da acção prática (...) quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior. (Roldão, 2007a, p.101)

Os saberes profissionais específicos do professor iluminam inteligentemente as suas práticas, subtraindo-as a lógicas de ação aditivas, prescritivas, uniformes e rotineiras, recriando outras lógicas de atuação e compreensão que implicam a articulação de diferentes saberes profissionais e formas de acesso à compreensão e ao sentido do que se pretende “fazer aprender”. (Roldão, 2007a)

Também Paulo Freire (2009) na obra “Pedagogia da autonomia” sublinha a importância de uma prática educativa crítica, alicerçada no questionamento e na reflexão, evidenciando nas ações - de exame e de indagação - condições essenciais à revitalização dos saberes profissionais específicos da profissão docente, os quais diariamente se renovam e reconstróem intersubjetivamente. O autor estabelece, assim, alguns paralelismos e analogias interessantes entre as artes de cozinhar e de velejar e a arte de ensinar uma vez que existem pressupostos comuns – a reflexão crítica sobre a prática converte-se num pressuposto fundamental de base a ter em conta no diálogo informado entre a teoria e a prática (Freire, 2009):

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais e para menos, a chama, como lidar com certos riscos remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática da cozinha vai preparando o novato, ratificando alguns saberes, retificando outros, e vai possibilitar que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força e de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação motor velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

(pp.21 e 22)

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto - a alguém. (...) Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar...que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência fundante de aprender. (pp.23 -24)

No que se refere a interdependência entre os cenários locais de formação, ajustada às necessidades dos professores e o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, Canário (2007) e Barroso (2005) defendem o desenvolvimento da formação centrada na escola em defesa da realocação da ação educativa e da socialização profissional (Nóvoa, 1992, 2009), possibilitando um vaivém entre a teoria e a prática que a interpreta, a adapta, a interroga e, por isso, também a fecunda



(Formosinho & Machado, 2007, p.77). Salientámos, pois, algumas das principais características que a formação em contexto possui e os seus contributos para o desenvolvimento da prática profissional dos professores, reconhecendo-se a sua forte aplicabilidade ao terreno e a capacidade de aumentar os níveis de motivação pessoal e profissional dos professores. Reconhecemos, também, as suas vantagens no alargamento curricular e pedagógico, na utilização diversificada de recursos, na promoção do espírito crítico e investigativo, capaz de gerar conhecimento informado sobre a realidade que o convoca, proporcionando, através da partilha de experiências, a análise de cenários de inovação pedagógica e espaços de trabalho em equipa.

A recusa de uma visão determinista sobre a formação de professores não pretende significar, no entanto, que se desvaloriza o período de formação como um período decisivo do processo de socialização profissional que é necessário que cada docente possa viver. O que se afirma é que esse processo é, de algum modo, um processo indeterminado, tendo em conta as opções ideológicas dos sujeitos que condicionam a sua visão do mundo; tendo em conta, também, as vicissitudes da sua vida pessoal e profissional; tendo em conta, finalmente, as condições e as oportunidades profissionais que possam vir a usufruir, nomeadamente aquelas que se relacionam quer com os contextos escolares onde possam intervir, quer com os projetos de formação continuada em que se possam envolver.

(Trindade, 2011, p.249)

Na investigação realizada, os professores destacaram, nos seus discursos, a importância da oficina de formação que, no segundo ano de vigência do projeto, contribuiu para recentrar o foco da supervisão colaborativa na formatividade dos processos, no apoio e na regulação da ação pedagógica, desvinculando-a dos processos certificativos e avaliativos associados, predominantemente, à avaliação dos professores. A implementação do projeto nas diferentes escolas do agrupamento possibilitou, também, o aprimorar de competências supervisivas alargadas: comunicacionais, relacionais observacionais, analíticas, interpretativas e críticas e reflexivas, como referem Alarcão e Tavares (2018, p.151), distanciando a supervisão de um ato meramente formal e técnico. Desta forma, a supervisão como processo formativo ocorre em campos e contextos diferenciados onde se jogam interesses e visões do ensino e da pedagogia, do currículo e da avaliação muito distintos, fruto das múltiplas sensibilidades e das intersubjetividades que a acolhem.

A nova conceção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas que passam pela dinamização da formação, indispensáveis ao apoio e ao estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão dos saberes e estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido. (p. 151-142)

Os testemunhos dos professores, na qualidade de coordenadores de departamento e diretores de turma, expressam a contribuição significativa da professora coordenadora do projeto- *Supervisão Colaborativa entre pares* – em interação com os professores, quer na fase de estruturação do processo, quer no desenvolvimento das capacidades de análise, discussão, reflexão, comunicação e difusão do conhecimento entre pares, através do feedback e apoio permanente, constituindo-se o espaço de formação como campo de análise dialogada das experiências, receios, anseios, desafios e êxitos profissionais dos professores. Desta forma se consagra a supervisão como área do conhecimento específica e de atuação interdisciplinar, como destacam Alarcão e Tavares (2018):

Para além da psicologia, da pedagogia, da didática, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular, passa a incluir também a gestão de recursos, a mudança organizacional e o desenvolvimento profissional. (p.152)

O desenvolvimento profissional contínuo (Sachs, 2009) não é entendido por estes atores como possuindo uma dimensão meramente instrumental e técnica, focado nas aprendizagens que o professor deve realizar para exercer a sua atividade, com maior grau de eficácia e de eficiência, procurando ir mais além, colocando os professores como investigadores das suas práticas e dos seus pares, revitalizando saberes, desenvolvendo o espírito criativo. Importa aqui destacar o modo como se convoca o pensamento, a *re-imaginar* hipóteses, promovendo a melhoria das práticas de ensino e transformando o modo como os alunos aprendem (p.112). Desta forma, Flores e outros autores (2009c) destacam que a formação baseada na investigação parece ser a melhor maneira para se obter uma ligação entre a teoria e a prática e, assim, preparar o professor para examinar situações mais complexas relacionadas com aspetos do exercício profissional (p.121). Ainda no entender das investigadoras e dos participantes no estudo internacional foi possível encontrar um conjunto de variáveis que contribuem para o êxito da implementação de processos formativos, possibilitadores de crescimento e desenvolvimento profissional: a cultura de escola, a liderança forte, uma visão comum, a oportunidade de aprender no local de trabalho, a motivação intrínseca, as competências sociais e afetivas em presença.

Desta forma sublinham Flores, Simão, Rajada *et al* (2009c):

De um modo geral a cultura da escola e nomeadamente a colaboração entre docentes, a visão partilhada sobre o sentido do seu trabalho, as oportunidades para aprender no local de trabalho, o grau de autonomia, a tomada de decisão partilhada e a liderança forte são fatores que os professores consideram como elementos centrais do seu desenvolvimento profissional. (p.137)

Por último, sintetizamos na figura 48 alguns aspetos associados ao desenvolvimento profissional dos professores, através de Day (2001, p.28) que também se encontram presentes nos contextos analisados, onde se promovem a reflexão na ação e se reforça a visão do professor como artesão – reflexão na e sobre a ação -, permitindo aos envolvidos o exercício de análise, reconstrução, com o propósito de ensinar e aprender ainda mais e melhor.

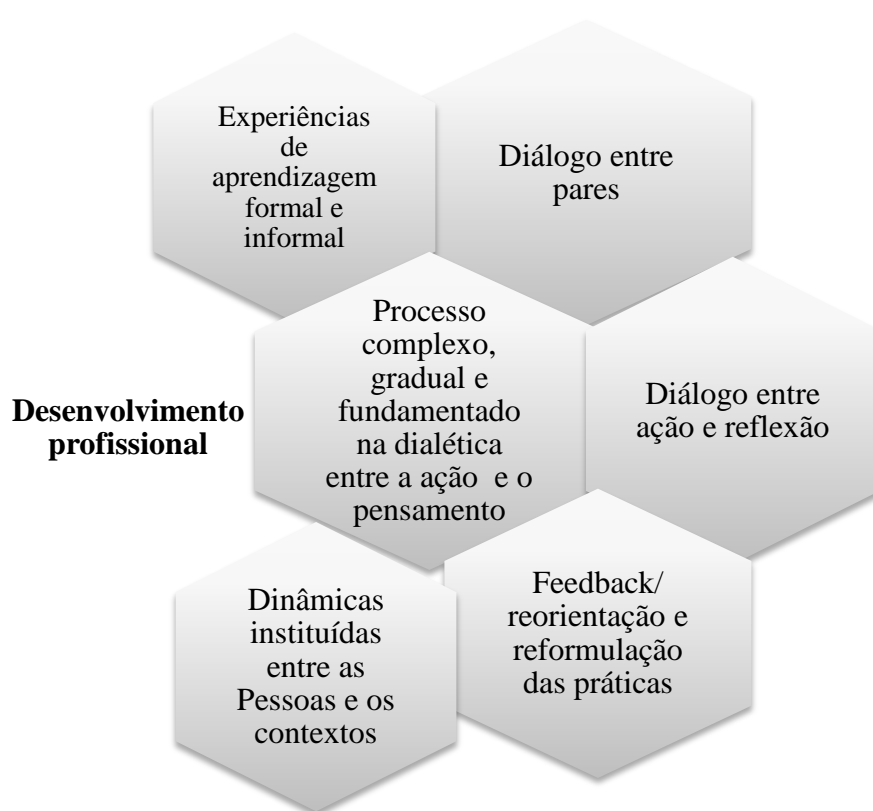


Figura 48: Supervisão e cenários de Desenvolvimento profissional

A partir de Day (2001)

Consideramos, pois, que os professores do século XXI devem revelar cada vez mais a capacidade de aprenderem em conjunto, com os seus alunos, com os seus pares, com as lideranças e com a comunidade que os acolhe, reforçando e estreitando os laços de

confiança e de proximidade que possibilitam alcançar conjuntamente metas e objetivos inscritos no projeto educativo das organizações onde trabalham.

É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (Nóvoa, 2009, pp. 41-42).

No final da nossa sùmula, relativa ao quinto tópicu, destacamos algumas interpelações que retomaremos aquando das conclusões finais:

- i) Como podem os processos de supervisão e de colaboração contribuir para a mobilização democrática dos saberes profissionais e formação dos professores?
- ii) Como podemos associar a presença de processos de supervisão e de colaboração com as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores nos diferentes contextos educativos?
- iii) Como podemos perspetivar a melhoria da qualidade da prática profissional dos professores em articulação com a presença de modalidades de trabalho supervisivo e colaborativo?
- iv) Que relação existe entre supervisão, formação contínua e desenvolvimento profissional contínuo dos professores ao longo da carreira?
- v) Que razões encontramos para justificar a existência de graus distintos de permeabilidade à supervisão e à colaboração nas estruturas intermédias?

## 6. Tópico 5 - Potencialidades e constrangimentos face à implementação do projeto supervisão entre pares no agrupamento

Procedemos à análise das potencialidades e dos constrangimentos associados à implementação de processos de supervisão e da colaboração - no coletivo e no individual - agregados às potencialidades e limitações, desafios e oportunidades, subjacentes aos modelos de supervisão e de colaboração em uso no território educativo;

Procurámos responder à questão:

- i) Que potencialidades e constrangimentos associam os professores à implementação de diferentes modalidades de supervisão colaborativa consubstanciadas nos projetos e nas ações de melhoria em que intervêm e nas quais trabalham em equipa?

Alinhámos, também, a nossa análise com o objetivo:

- ii) Explorar as potencialidades e limitações, desafios e oportunidades, subjacentes aos modelos de supervisão e de colaboração em uso no território educativo;

Os professores destacam nos seus discursos as inúmeras potencialidades dos processos de supervisão colaborativa entre pares para o reforço de uma cultura de trabalho em colaboração, para a transformação das suas formas de ensinar, de trabalhar em sala de aula, avaliar os alunos e implementar outros registos de trabalho a pares e em grupo.

*A supervisão apresenta um grande potencial de transformação das pessoas e dos ambientes, o que eu aprendi a observar as aulas dos meus colegas (DT2.ºC)*

*Esta escola tem uma forma de organização do trabalho diferente do habitual, com muita frequência ouvimos dizer que aqui as pessoas se apoiam mais e estão mais próximas, mesmos as estruturas intermédias têm dinâmicas de organização do trabalho mais interessantes e proveitosas para o grupo de professores. (ProfCiências2.ºC)*

*O que eu pretendo com a implementação deste projeto, que é também uma medida de promoção do sucesso, é que os professores estejam mais próximos, se apoiem nas decisões, nas estratégias e nas metodologias de ensino, reconheçam o que fazem e melhor, divulguem as suas melhores práticas e evoluam com isso. (DiretAgrup)*

*A supervisão é uma ferramenta das melhores que existem...(ProfMat 3.ºC)*

*Este projeto também contribuiu para alterar as dinâmicas de reflexão e de discussão no grupo e no departamento. (CProjAgr)*

---

i) Crescimento, evolução e desenvolvimento institucional

---

ii) Criação de uma cultura de trabalho alicerçada em dinâmicas de colaboração, reflexividade, reconhecimento e de partilha de boas práticas

---

iii) Melhoria do funcionamento das estruturas intermédias [grupos, departamentos e conselhos de turma]

---

#### Quadro 15: Potencialidades do projeto ao nível organizacional

Ao nível pessoal e profissional os professores sublinham o facto dos processos de supervisão e colaboração contribuírem, também, para a ampliação dos saberes curriculares, pedagógicos e avaliativos, que coadjuvam na promoção do relacionamento interpessoal, assente numa base de confiança e de respeito mútuo, de reconhecimento e de autoria.

*Ao longo do tempo a cultura de trabalho colaborativo instalou-se, nós semanalmente preparamos atividades e partilhamos boas práticas... (ProfMat2.ºC)*

*Aprendi com o meu par a melhorar a forma de implementar o trabalho a pares em sala de aula e a realizar a avaliação dos trabalhos dos alunos de outra maneira. (ProfMat3.ºC)*

*Aquelas reuniões do conselho de turma eram muito divertidas e o clima entre nós era saudável (DT2.ºC)*

*Estamos mais próximos desde que começámos a realizar o trabalho de coadjuvação e de supervisão. (Prof Hist3.ºC)*

*Apesar do projeto já se encontrar implementado há vários anos, há muitos aspetos que podem ser melhorados, como: desenvolver ainda mais a capacidade de questionamento e de reflexão, não confundir os registos de supervisão com os da coadjuvação, entre outros aspetos, mas também temos a consciência do caminho percorrido e que foi muito, nem sempre fácil, mas gratificante. (CPSCP)*

*Nós fazemos vários momentos de reflexão, análise e partilha de práticas, pedagógicas, quer durante o ano, nos departamentos, quer no final do ano, para todo o agrupamento, o que eu quero que aconteça é que se reflita sobre a prática. Como é que preparamos a atividade letiva, com que estratégias, como avaliamos os alunos, como é que não avaliamos, o que estamos a fazer. (DiretAgrup)*

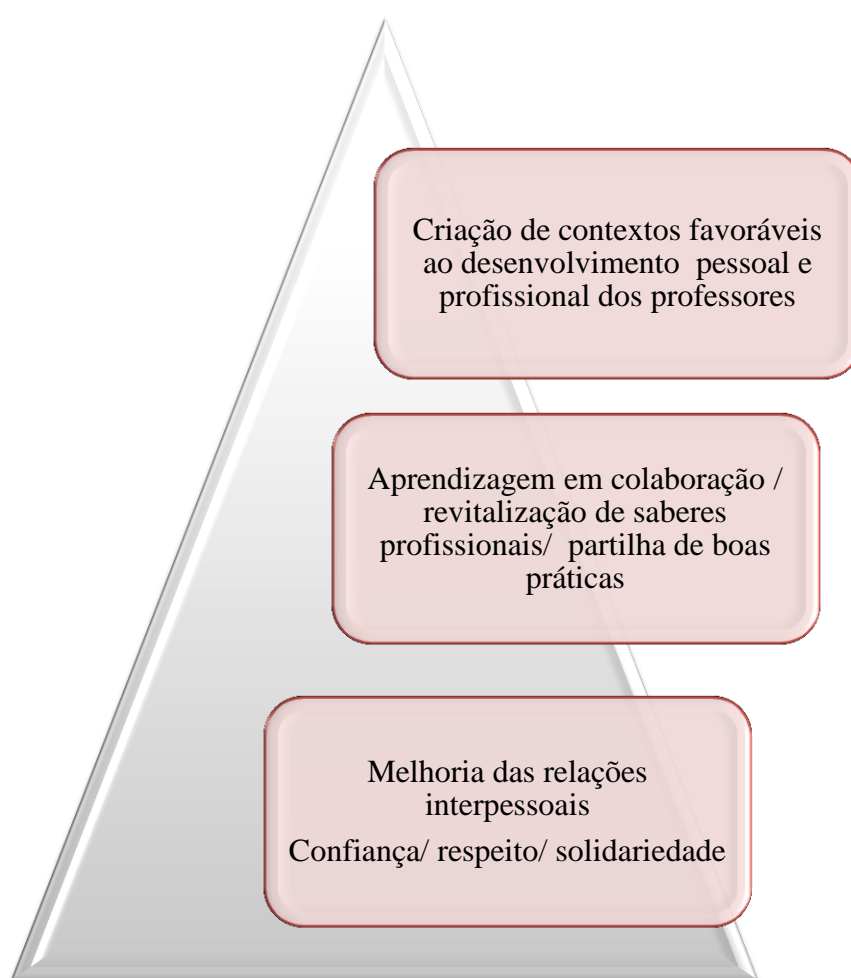


Figura 49: Potencialidades do projeto ao nível pessoal e profissional

No que se refere aos constrangimentos e desafios presentes nos processos de supervisão entre pares, os professores destacam, por um lado, os que são de ordem organizacional e, por outro lado, os que são de ordem pessoal. No que se refere aos

primeiros os professores consideram que a liderança de topo [consubstanciada na figura da diretora do Agrupamento] decidiu pela implementação do projeto, de forma transversal a todos os ciclos e de modo a englobar todos os docentes do agrupamento, sem a auscultação global e representativa dos professores, reportando-se indiretamente às lideranças intermédias, em sede de conselho pedagógico, onde encontrou pessoas disponíveis para a viabilização da sua decisão mas também algumas resistências. Consideram, também, os líderes intermédios que as decisões relativas aos moldes de implementação do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* - foram baseadas num exercício de poder [de cima para baixo] e sem a participação e o envolvimento desejáveis da maioria dos professores. Salientam, ainda, a pressão sentida pelos professores e o acréscimo de trabalho decorrentes da necessidade de operacionalização do projeto e da preparação do ciclo supervisoivo.

*O grande constrangimento é que as pessoas sentem que as coisas são apresentadas de modo acabado, ou quase acabado, sem grande discussão. (CDMCE)*

*O exercício de poder às vezes realiza-se de um modo diretivo (CDCSH)*

*Não há uma cultura de discussão de baixo para cima e as coisas vêm mais de cima para baixo... (CDMCE)*

*Reconheço que há propósitos muito bons com a prática da supervisão, mas os projetos devem ser discutidos, nos grupos e nos departamentos, e não apresentados para execução e aplicados da mesma maneira a toda a agente, assim o projeto é menos genuíno, enfim! (CDCSH)*

*É um bocado complicado... Porque eu acho que ao nível de organização, é o grande constrangimento do projeto, porque as pessoas reagem negativamente ao acréscimo de trabalho e é verdade! Porque às vezes é! Durante estes dois anos, fiz horas extra! De vez em quando coincidia com o horário, uma hora não letiva, um trabalho não letivo mas a maior parte das vezes são “furos” são horas que venho cá de propósito, vim outra vez e isso necessita de algum ajuste, porque as pessoas reclamam (CDT)*

*Eu também acho que há uma grande pressão para que as coisas comecem a funcionar. As pessoas não gostam de ser pressionadas. Estas coisas funcionam com tempo. E são dinâmicas que levam muito tempo pelo menos a minha experiência na escola diz-me que levam algum tempo a implementar e que não adianta muito forçar porque as pessoas, se forem experimentando, se forem experienciando algumas vantagens, vão criando dinâmicas. E, a pouco e pouco, elas instalam-se. Se formos empurrados, às vezes, as coisas fazem-se mas não tão bem... (CDT)*

Os professores sublinham, também, alguns constrangimentos na implementação do projeto decorrentes do necessário cumprimento da sua componente letiva, do seu horário de trabalho e do número de turmas atribuídas, o que lhes retira tempo para o envolvimento noutras tarefas em virtude da componente não letiva ser destinada à



preparação dos processos de ensino, elaboração de instrumentos, delineamento de estratégias, produção de instrumentos de avaliação e realização da respetiva correção.

*O grande constrangimento são os horários e o número de turmas atribuídas aos professores e que nem sempre dão uma grande disponibilidade para o trabalho colaborativo e para a supervisão (CDT)*

*Os professores têm muitas turmas, muitos níveis e muitos alunos, a nossa prioridade está aí na preparação das aulas e na preparação dos alunos para a avaliação externa, se a essas tarefas acrescentarmos outras tarefas alguma coisa fica para trás. (CDCSH)*

*Não precisamos de mais horas de trabalho em cima de todo o trabalho que nós temos. Precisamos é de menos componente letiva, não termos tantas turmas atribuídas e termos mais tempo para pensar nos alunos, para trabalhar realmente os processos de ensino. No meu departamento (ciências sociais e humanas) temos colegas com oito turmas, ora é muito complicado, e esse peso, depois, torna as pessoas mais resistentes a outras ações e a outros projetos, é natural! Porque as pessoas não conseguem realmente fazer mais! (CDT)*

*Tudo isto é muito complicado e as pessoas estão muito cansadas... Ter oito turmas ou ter quatro, ou ter uma, não é exatamente a mesma coisa, não é?! É completamente diferente. A nossa perspetiva face ao trabalho muda completamente! A mesma coisa com os diretores de turma, num conselho de turma mais pequeno, às vezes, é mais fácil trabalhar e executar projetos do que num conselho de turma com doze ou treze professores (CDT)*

A preocupação dos professores com a preparação dos alunos para a prestação de provas no âmbito da avaliação externa é também assinalada como um aspeto que requer o seu envolvimento e o compromisso na preparação dos processos de ensino.

*Nós sabemos que as direções das escolas são pressionadas pela tutela e é natural que a liderança de topo queira que o agrupamento seja bem visto na avaliação externa, mas nós é que estamos nas salas de aula, e é que sabemos como as coisas são duras e muito, muito, complicadas. (CDT)*

*As coisas devem ser feitas com sensatez e não podemos querer tudo, são muitas medidas, muitos planos, muitas ações. (CDT)*

Também a especificidade do trabalho dos professores é aqui destacada, referindo-se que o mesmo incorpora momentos de trabalho solitário e individual, realizado a diferentes ritmos, os quais nem sempre se coadunam com a programação conjunta e em colaboração. Os professores referem igualmente alguns constrangimentos sentidos em virtude do número elevado de reuniões em que têm de participar, proporcional ao

número de turmas atribuídas, o que, na sua ótica, lhes consome energia e espaço para a realização de outras tarefas.

*Esta coisa de tudo ter de ser em colaboração é engraçada, sabe que há disciplinas que apelam a um modo de trabalho mais solitário e também há pessoas que gostam de pensar de forma mais individual. (CDCSH)*

*Numa escola os ritmos e a natureza do trabalho dos professores é muito, muito, diferente (ProfMat3.ºC)*

*Lecionar a sete, oito e dez turmas é muito sobrecarregado, não conseguimos preparar convenientemente os processos de ensino, quanto mais turmas temos mais reuniões temos e o tempo de reunião nem sempre é um tempo de qualidade, pois raramente se analisa e se reflete sobre a pedagogia. O trabalho desenvolvido é predominantemente burocrático e tem de ser feito bem, pronto! (CDT)*

*A verdade é que a reflexão feita nas reuniões de professores nunca é feita com a devida profundidade. Há reflexão, mas não é nunca a necessária e não vai ao coração da sala de aula, não vai ao processo pedagógico e à estratégia pedagógica. Não, não vai. Às vezes tenta-se, tenta-se discutir, planificar, eu aqui não tenho essa experiência, mas nunca se vai realmente onde se devia ir aos processos de ensino e ao que se podia mudar na sala de aula... (CDT)*

São também assinaladas pelos professores algumas disfuncionalidades do próprio sistema de ensino nem sempre existindo um alinhamento entre o que se quer, como e para que fins, por parte das diferentes entidades estruturadoras do processo - a tutela, as direções das escolas e os professores:

*O sistema de ensino é bi e tripolar por um lado o que a tutela quer, por outro lado o que a direção da escola quer e por outro o que nós queremos. Todos os discursos são diferentes e eu acho que qualquer um deles, até pode funcionar, ou alcançar resultados positivos, não podemos é ter todos ao mesmo tempo, temos um sistema que não mudou e um discurso que está a mudar e uma prática que às vezes está a mudar, mas não à velocidade desejada... (CDT)*

*Nem sempre se consegue ver e sentir a utilidade das coisas e os objetivos associados, quer no discurso da tutela, quer da escola (CDCSH)*

*As lideranças intermédias negociaram muitos aspetos relativamente à implementação do projeto, isto não foi assim tão pacífico. (CDMCE)*

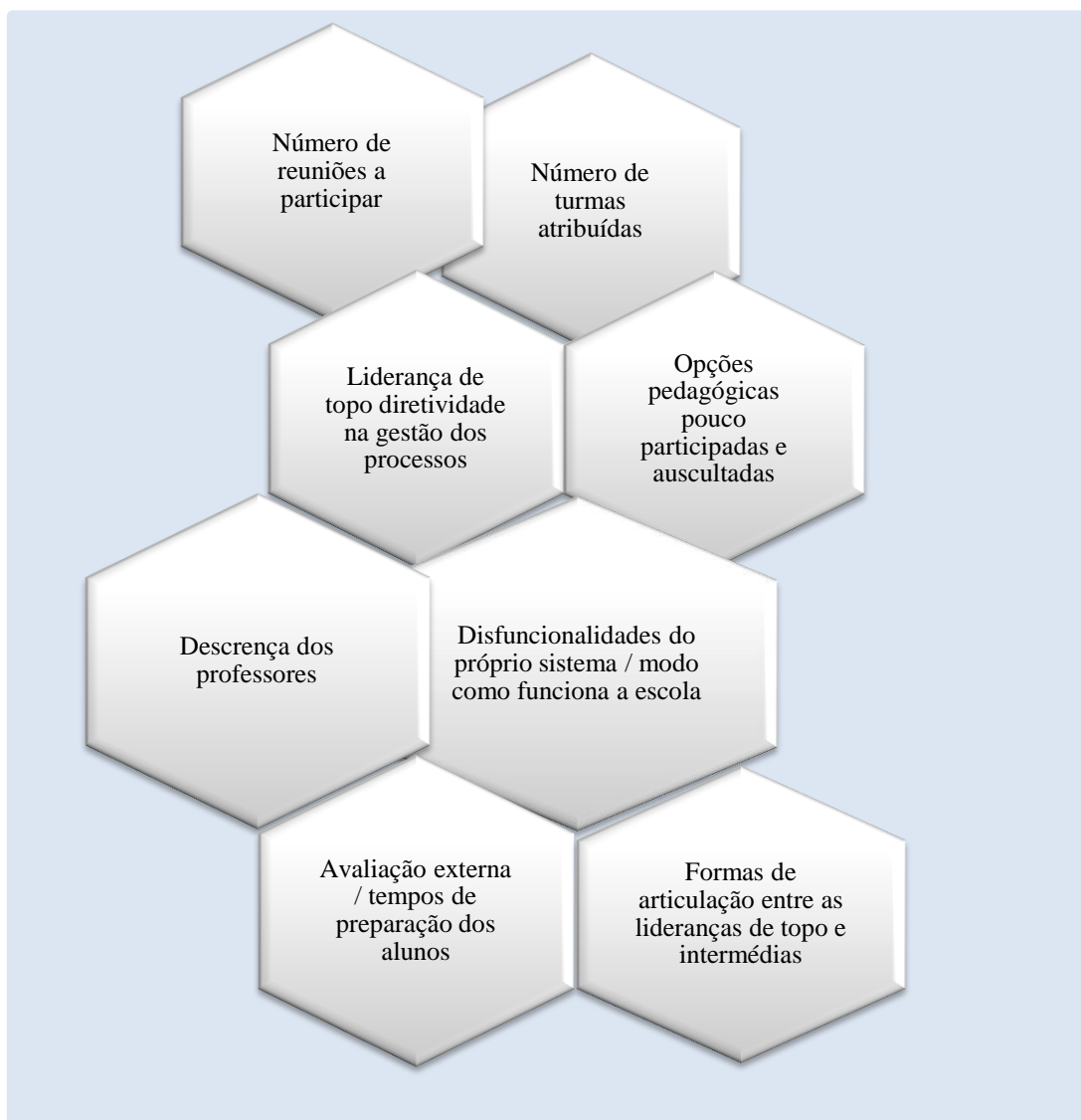


Figura 50: Síntese dos principais constrangimentos organizacionais sinalizados pelos professores

No que se refere aos constrangimentos pessoais, os discursos dos professores destacam a resistência à mudança e os preconceitos relativamente à supervisão, a sua acomodação às rotinas e hábitos que lhes securizam as ações, o receio de se exporem e de exporem as suas fragilidades e dúvidas, relativamente a novas formas de estar no ensino, e o acréscimo de trabalho que estes processos representam face ao já existente e que tem de ser feito.

*Resistência das pessoas é um constrangimento.... (ProfMat3.ºC)*

*A maior ameaça é uma certa descrença que existe da parte dos professores. (ProfMat 3.ºC)*

*O maior obstáculo à supervisão e à colaboração são os professores (ProfMat2.ºC)*

*Há pessoas que estão nesta escola há 15 ou 20 anos a dar aulas ao 7.º, 8.º e 9.º e não saíram daqui o que é uma pena, não se desafiam, não procuram mais, não perspetivam a mudança... (ProfMat2.ºC)*

*As pessoas fazem um esforço para entrarem nestes processos, mas há muito trabalho individual, por vezes alguma fricção, há muita resistência, há pessoas que têm receio de se expor e de expor as suas fragilidades. (ProfMat2.ºC)*

*É fundamental ter experiências novas, sair deste terreno, estar noutras escolas, ver outras culturas de trabalho, experimentar outras coisas, as rotinas instalam-se e acabam por empobrecer os professores. (ProfMat2.º C)*

*Eu acho que nos falta tempo para estes projetos... Porque temos muitas horas letivas e, normalmente, quando isto funciona, funciona com a nossa disponibilidade extra. Há uma série de tarefas que são burocráticas e que não se compadecem com este tipo de trabalho... Estas ações da supervisão funcionam, quase sempre, sempre, na base da boa vontade. Porque as horas de trabalho colaborativo não chegam... (CDT)*

Os testemunhos dos professores referem também alguma falta de conhecimento e de formação na área da supervisão colaborativa, sendo que mobilizam o seu senso comum, o seu conhecimento de experiência feito, na estruturação dos processos e na execução de procedimentos relativos ao planeamento, na etapa da pré-observação, definição de focos, criação de instrumentos de registo e realização da etapa da reflexão com o par.

*Nem todas as pessoas sabem o que exatamente é a supervisão e conseguem definir o foco, escolher instrumentos de registo e elaborar uma reflexão útil para o par, há dificuldades nessas matérias (Prof 1Mat 3.ºC)*

*Falta sustentação neste processo, falta ainda formação, os professores tentam, por vezes fugir aos papéis, há departamentos mais resistentes expressões, por exemplo (ProfMat3.ºC)*

*Algumas pessoas não sabem fazer e desconhecem como se faz, por isso, resistem... (Prof Mat2.ºC)*

*As pessoas fazem uma supervisão sem grande maturidade e profundidade, mas há também pessoas que fazem as coisas muito bem, mas sem alma... (CDMCE)*

*Os momentos de formação vão aparecendo, vão funcionando, não é fácil mudar práticas sem ou com tecnologias, a idade dos professores é um aspeto a ter em conta. (ProfMat2.ºC)*

Consideram também os professores como fundamental avaliar o impacto dos projetos e das ações de melhoria nas suas práticas pedagógicas e na melhoria dos resultados escolares dos alunos, sob pena de estarmos a realizar uma ação que não tem qualquer impacto, ou tem um reduzido impacto, na promoção do sucesso escolar.

*Temos que aprender a avaliar o impacto dos projetos pois temos horas que são canalizadas para isto e para aquilo. Como é evidente as horas custam, não é? Qual é o impacto de tais ações? O departamento reflete sobre alguns dados mas são poucos, nós refletimos e achamos que é positivo o trabalho colaborativo mas a supervisão não agrada a todos e nem todos sabem se ela é útil e como a fazer. (CDT)*

*Seria importante saber se a supervisão contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Os professores quando supervisionados ensinam melhor? E os alunos aprendem melhor? Estas questões devem ter uma ou várias respostas, digo eu! (Prof Hist3.C)*

Também ao nível da gestão da pressão e das expectativas relativamente à implementação dos projetos é necessário alguma cautela pois estas dinâmicas não se executam facilmente e a sua implementação requer esforço e tempo. Para além da categoria do tempo, muito presente nos discursos dos professores, destaca-se o valor e o contributo do exemplo, pelos bons exemplos, e pelas boas práticas que vão sobressaindo destes processos e são partilhados á comunidade nos grupos e nos departamentos curriculares

*As coisas não se fazem de um dia para o outro, acho que estas dinâmicas de supervisão são dinâmicas que se vão construindo e não vale a pena querer apressar, adiantar o relógio, forçar para que as coisas aconteçam fora do tempo. Acho que as coisas nascem. Nascem porque têm um tempo. Como é evidente há resistências, mas essas resistências vão-se robustecendo ou diluindo pelo próprio exemplo, e neste caso é possível que se diluam pois há muitos bons exemplos (CDT)*

*A chave, ou se quisermos, o segredo para a implementação destes processos é o tempo, a calma e a serenidade que se tem perante as pessoas e os acontecimentos, é fácil falar, mais difícil é executar. (CDT)*

*Nem sempre as relações entre os professores e as lideranças de topo são as melhores, mas não é fácil agradar a toda a gente. (ProfCiências2.ºC)*

Existem ainda outras variáveis que podem condicionar a implementação destes processos e que têm a ver com a instabilidade

*O departamento de expressões vai no terceiro coordenador, tudo isto dificulta o trabalho de implementação de processos e de coordenação de meios e de pessoas. (CDMCE)*

Os professores destacam nos seus discursos o facto de existir algum caminho feito, relativamente à consolidação de processos de supervisão no território, e muito caminho por fazer, embora existam a este propósito representações distintas do mesmo fenómeno dependendo dos olhos de que vê.

*Ainda estamos muito receosos face a muitos aspetos, mas as coisas tendem a melhorar com o tempo. (CDT)*

*As aulas supervisionadas são boas, mas falta ainda mentalidade aberta para aproveitar este trabalho que é feito na sala de aula, que é um trabalho de laboratório, e é aí que as coisas acontecem, fez-se um progresso muito grande, as pessoas entendem determinados processos de forma diferente, mas há muito caminho para andar... (ProfMat2.ºC)*

*Eu acho que consigo levar a supervisão para todo o lado que os professores já estão muito familiarizados e envolvidos com estes processos, agora é a questão da autonomia e flexibilidade curricular que nos ocupa. (DiretAgrup)*

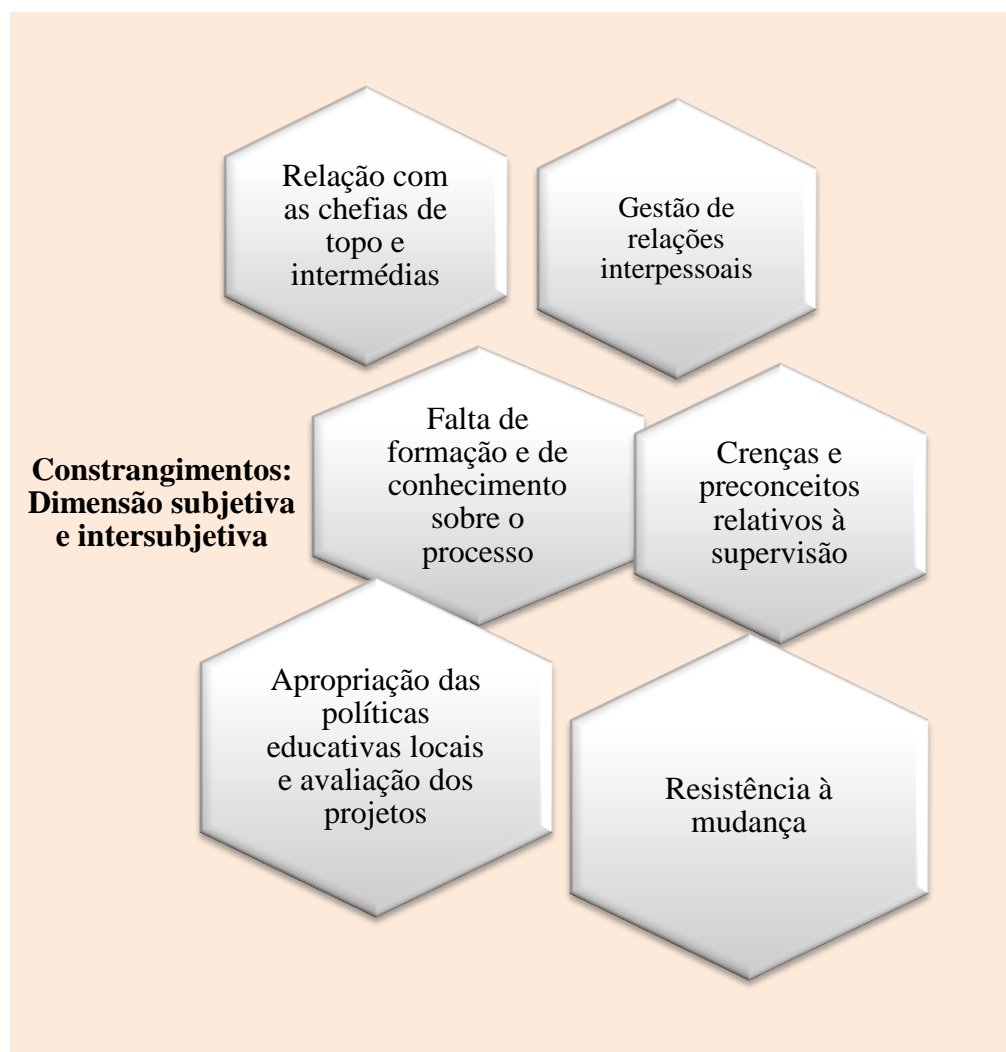


Figura 51: Constrangimentos pessoais sinalizados pelos professores

*Aquilo que considerámos importante, o que era necessário, era que as pessoas não confundissem a natureza e as finalidades da supervisão, esta supervisão colaborativa que tem como objetivo o reconhecimento das práticas e a sua melhoria. Não estávamos e não estamos aqui a avaliar os professores, estávamos sim, a fazer um trabalho de formação entre pares. (DiretAgrup)*

## 6.1 Súmula interpelativa das principais inferências produzidas

Na súmula relativa ao tópico em destaque sublinhamos, num primeiro momento, as potencialidades assinaladas nos discursos dos professores relativamente às potencialidades que o projeto oferece, nomeadamente, na aproximação entre os pares, partilha e reconhecimento de boas práticas, e nos horizontes que se abrem à mobilização e renovação de conhecimentos profissionais e desenvolvimento institucional. Num segundo momento, sinalizamos os constrangimentos e desafios que os professores encontraram, aquando da implementação e posterior consolidação do projeto, e que funcionaram como oportunidades de reflexão face à necessidade de procurar possíveis respostas para os problemas.

A investigação fornece-nos vasto conhecimento acerca das inúmeras potencialidades do exercício articulado dos processos de supervisão e de colaboração, na qualidade de cenários promotores de reflexão sobre as práticas profissionais dos professores (Schon, 1987, 1993; Zeichner, 1993; Ponte, 1998; Roldão, 1999; Alarcão, 2001; 2007a; Flores e Simão, 2009a). Estas ações possibilitam aos docentes assumirem-se como autores, decisores e construtores de domínios curriculares, pedagógicos e avaliativos, inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, pressupondo que os próprios criam e mobilizam conhecimentos, a partir das análises e reflexões conjuntas, entre os pares, na tentativa de resolução de problemas do quotidiano e numa clara assunção da importância da reflexão no seu desenvolvimento profissional. Também Macenhan e Tozeto (2016, p. 121) sublinharam a importância da reflexão sobre as experiências ocorridas em sala de aula, no desenrolar da prática pedagógica, como essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando-lhes um processo de “ressignificação” dos saberes. Esta busca de «ressignificação» exige dos seus autores a procura continuada de sentidos para as suas ações, alcançada pela reflexão conjunta e pelo exercício de análise e feedback dialogado, sobre as situações que despertam maior interesse e valia pedagógica. Os professores entendem, assim, como positiva, a discussão teórica e a alocação prática dos conceitos e dos processos de supervisão e colaboração aos contextos, aos espaços e tempos de trabalho profissional com os pares, de modo a territorializá-los nas opções políticas, curriculares e pedagógicas em resposta aos problemas. Contudo, também referem múltiplos constrangimentos decorrentes da implementação e desenvolvimento de um projeto desta natureza, no seu território educativo, nomeadamente: a forma como foi alargado, a toda



a comunidade, a ideologia e visão da liderança de topo que nele se encontra presente e a apertada gestão do tempo para a preparação do ciclo de observação [pré-observação, observação e pós-observação].

A par destes aspetos assinalam os professores a pouca maturidade e conhecimento do processo, nomeadamente dos que não frequentaram a formação interna na área, reiterando o facto de o projeto ter uma identidade e marca próprias que o fidelizam à gestão e decisão, quase unilateral, da diretora em estreita parceria com a coordenadora do projeto e responsável pela formação interna. De salientar que a implementação do projeto contou e conta com inúmeras resistências e tensões, associadas a crenças e a preconceitos face à supervisão, ao valor relativo e à utilidade incerta destes processos, à sua proximidade e promiscuidade com processos de avaliação do desempenho docente, aos receios dos professores face à abertura da sala de aula e à consequente exposição das suas fragilidades e dúvidas.

E o desafio que muitos diretores lançam aos seus professores para que aceitem esta experiência tem de incluir também a aceitação das recusas, das dificuldades e – sobretudo – das sugestões. (Roldão, 2014, pp.50-51)

De assinalar também a pressão que os mesmos sentem, por parte das lideranças de topo e de algumas lideranças intermédias, para que as coisas aconteçam, por vezes, a uma velocidade e tempo que não são os seus, o que nos leva a retomar a distinção realizada por Hargreaves (1998) entre o tempo do administrador, *monocrónico*, e do professor, *policrónico*, não sendo estes coincidentes nem vividos da mesma forma. A estes aspetos acrescem as inúmeras solicitações presentes no trabalho dos professores, com a preparação dos processos de ensino e o cuidado na preparação dos alunos para a avaliação externa, que constituem aspetos centrais da sua ação quotidiana e que deixam pouco tempo para a realização comprometida e refletida dos processos de supervisão e colaboração entre pares. Referem, também, a falta de uma avaliação criteriosa do projeto, a par de outras medidas de promoção do sucesso, que permita correlacionar a sua implementação com a melhoria da qualidade das práticas profissionais e a promoção do sucesso dos alunos. Por último, salientamos as distintas representações: dos professores, da liderança de topo, da coordenadora do projeto e dos coordenadores de departamento, face aos estágios de maturação do mesmo e às suas potencialidades e que denotam as apropriações plurais do seu propósito e dos seus tributos para os diferentes

atores. Fechamos a nossa análise reiterando a ideia de Vieira (2006, 2009b) na qual a supervisão surge como um imperativo moral, um dever profissional, e uma prática valiosa que todos os professores devem desenvolver no respeito para consigo, para com os seus alunos e para com a sua profissão: o dever se se pensarem, desafiarem, re-imaginarem outros sentidos e outras possibilidades de atuação, em conjunto com os seus pares e com todos os que lhe são próximos.

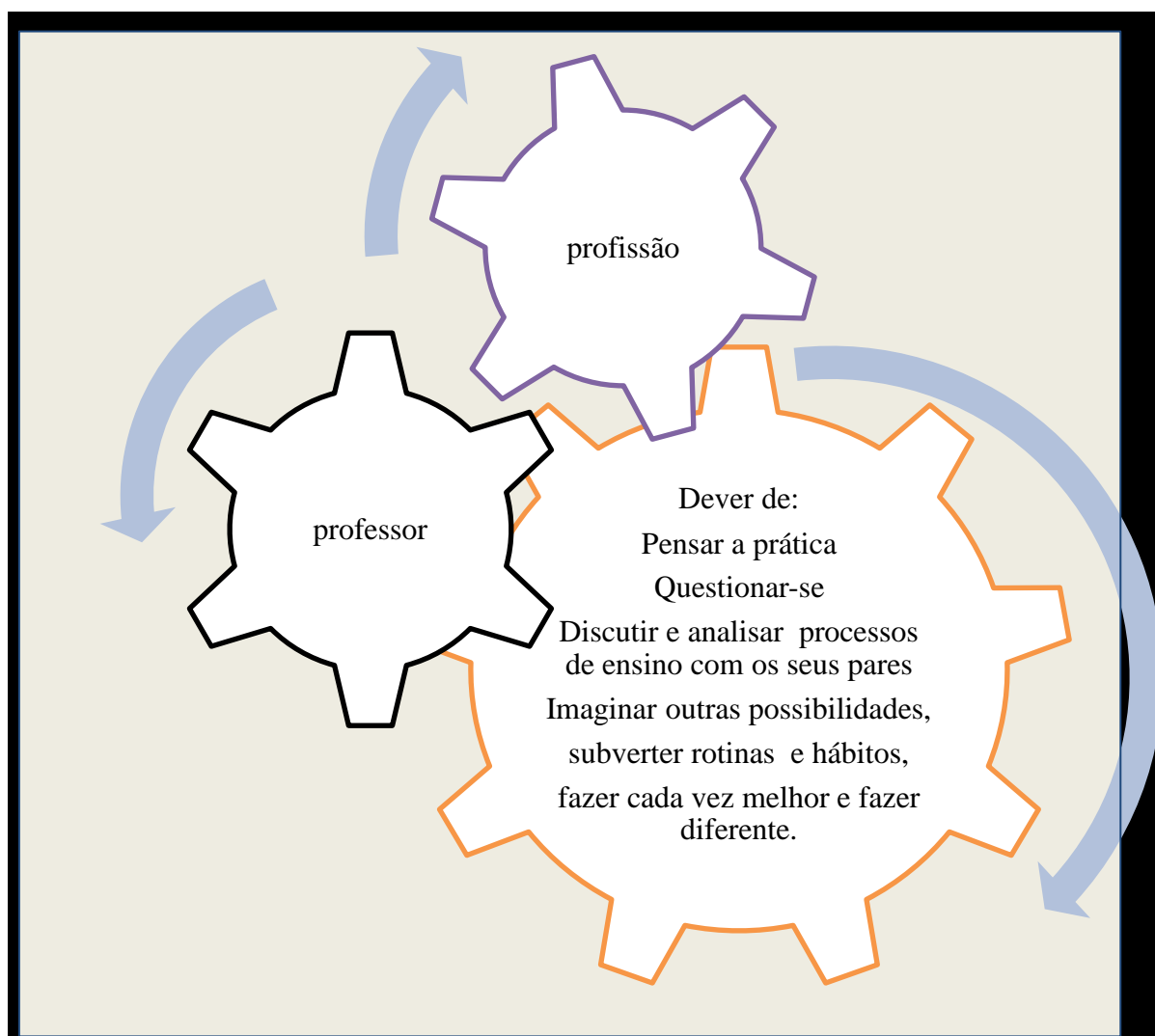


Figura 52: A Supervisão como imperativo moral da profissão docente

(A partir de Vieira, 2006, 2009b)

No final da nossa súmula, relativa ao quinto tópico, destacamos algumas interpela  es emergentes que serão retomadas nos ensaios finais:

- i) Como podem os projetos de escola ajudar os professores a refletirem conjuntamente na procura de solu  es para os problemas locais?
- ii) Como poderia outra organiza  o oficial da escola dar lugar a uma implementa  o mais facilitada dos processos supervisivos e colaborativos?
- iii) Que questões culturais, políticas e sociais permitem ler a resistência dos professores   implementa  o destes processos: supervisão e colabora  o?

## **CONCLUSÕES: JUNTANDO PONTAS E DISCUTINDO IDEIAS - CINCO ENSAIOS DE RESPOSTA**

Pretendemos, nesta última etapa da nossa investigação, realizar cinco ensaios de inquirição em resposta a cinco questões que nos poderão fornecer cinco horizontes de compreensão da problemática em estudo. Entendemo-los como cinco rotas de navegação no quadro mais amplo e complexo da moldura que enquadra o objetivo central do estudo:

- i) Analisar as modalidades de supervisão e de colaboração em uso nas estruturas intermédias e os seus contributos para o desenvolvimento da práxis profissional dos professores.

### **1.º Ensaio de resposta**

Como podem os projetos de escola contribuir para a implementação de gramáticas escolares promotoras do desenvolvimento de culturas de trabalho em equipa cuidadoras das práticas pedagógicas?

Os projetos de escola transportam a marca e a identidade do território que os acolhe, objeto de discussão alargada e territorializados com base numa necessidade vivenciada, apresentam-se como oportunidades de debate e discussão face ao encontro de respostas para os problemas locais. Ao longo da investigação foi possível compreender e interpretar o esforço e a determinação da liderança de topo e, em parte, das lideranças intermédias na implementação de medidas de promoção do sucesso escolar, de forma articulada e sustentada no espaço e no tempo - coadjuvação, supervisão e o trabalho colaborativo. Estas medidas surgiram em resposta não exclusivamente a um imperativo externo, mas também a uma necessidade interna e trouxeram para o território outra gramática escolar, outra organização do trabalho escolar, nomeadamente nos conselhos curriculares e nos departamentos, mais do que nos conselhos de turma, estruturas intermédias onde o trabalho tem uma natureza e finalidade muito associada à certificação das aprendizagens e à regulação e monitorização de processos de avaliação dos alunos. Os professores e líderes intermédios testemunharam algumas alterações produzidas na organização do trabalho escolar no território educativo, por via da implementação dos processos supervisivos e

colaborativos, e ilustraram como é que essa reorganização possibilitou a emergência de subculturas de trabalho em maior proximidade e colaboração proporcionando aos professores a mobilização de saberes e experiências que lhes facilitaram o desenvolvimento da sua práxis profissional. Explorámos vários exemplos relativos às modalidades de operacionalização do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* – nos departamentos, conselhos curriculares e conselhos de turma -, que ilustram o modo como os professores questionam as suas práticas, cuidam dos processos pedagógicos em conjunto e, nesse processo, se desenvolvem profissionalmente.

Sim, os projetos de escola podem contribuir para a reorganização do trabalho nas equipas educativas e, deste modo, ajudar os professores a cuidarem das suas práticas pedagógicas. Para tal, o empenho e envolvimento das lideranças de topo e intermédias revela-se crucial, a par da apropriação do espírito e essência dos projetos pelos professores.

## **2.º Ensaio de resposta**

Como podem as lideranças de topo e intermédias em articulação com os professores contribuir para a implementação de processos de organização do trabalho escolar segundo lógicas supervisivas e colaborativas?

As lideranças de topo são uma parte decisiva na implementação, disseminação e avaliação dos projetos de escola e a sua aliança com as estruturas intermédias – coordenadores de departamento, de conselho curricular, diretores de turma e coordenadores de ciclo - é crucial, sem ela as decisões podem ficar fragilizadas, empobrecidas e até comprometidas. Ao longo da presente investigação foi possível compreender o clima de tensão e de compromisso em jogo na implementação do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* – uma vez que a ideia e posterior decisão de o alargar a todos os docentes e educadores não foi plenamente acolhida e entendida, quer por algumas das lideranças, quer pelos professores que se encontravam mais próximos das mesmas e com elas partilhavam crenças, preconceitos e ideais sobre os processos de ensino e de aprendizagem. No final do primeiro ano de vigência do projeto são adicionadas outras medidas – formação interna e o tempo de trabalho colaborativo – fruto do debate e da reflexão dos professores, nas estruturas intermédias, face ao

balanço do primeiro ano de vigência do projeto. As propostas foram acolhidas pela liderança de topo, que criou oportunidades para a sua concretização em convergência com o sentir dos professores e de alguns líderes intermédios - coordenadores de departamento - que solicitaram a desburocratização do processo e a sua máxima simplificação no que se refere no uso de grelhas e instrumentos de registo, bem como ao planeamento de todas as etapas do ciclo supervisivo, podendo estas ocorrer nos tempos de trabalho informais. O acolhimento e integração destes aspetos trouxeram para dentro do processo marcas mais democráticas, criando condições para o envolvimento dos mais céticos nesta experiência de observação da prática letiva entre pares. Contudo, foi possível constatar, através da análise e interpretação dos discursos dos professores, que estes perspetivam maior utilidade e interesse na coadjuvação e na colaboração - programação conjunta, definição conjunta de estratégias, produção de materiais e discussão de casos – do que na supervisão. Este processo que foi decretado pela liderança de topo, em estreita aliança com a coordenadora do projeto e incorporado pelos professores, nas suas vidas profissionais, como algo que tem de ser feito, pois é obrigatório, não lhe sendo reconhecido, unanimemente, o significado e a utilidade neles investidos pela liderança de topo. Neste sentido, a aliança das lideranças - topo e intermédias - pode facilitar a implementação dos projetos na escola, mas não determina, por si só, a forma de apropriação dos mesmos e o reconhecimento dos sentidos e das valias que os atores lhe emprestam. O interesse, a utilidade e a pertinência das ações supervisivas parecem estar diretamente associados ao exercício das lideranças colegiais, ao êxito das interações entre os pares, em mútua observação, à capacidade de estruturarem o processo segundo lógicas democráticas, horizontais e formativas, bem como à capacidade de gerarem conjuntamente soluções para os problemas, partilharem essas soluções com os pares e contaminarem outros colegas. Estes contributos são decisivos para fortalecer os processos já existentes e criarem um clima de crescente confiança e de compromisso entre os professores, as lideranças intermédias e as lideranças de topo.

Uma conclusão fundamental é que “Sim”, as lideranças de topo em articulação com as intermédias podem criar condições para a implementação de processos supervisivos e colaborativos, inspirando e modelando o comportamento de outros face à sua capacidade de mobilização e partilha de saberes e práticas profissionais.

### **3.º Ensaio de resposta**

O facto da implementação dos processos de supervisão e de colaboração ser mais evidente nos grupos disciplinares/ conselhos curriculares e menos nos departamentos e conselhos de turma, permite-nos sinalizar ações e dinâmicas de organização do trabalho escolar segundo lógicas - supervisivas e colaborativas - mais significativas e robustas nessas equipas educativas?

A investigação permitiu a recolha de evidências que sinalizam a presença de modalidades de supervisão entre pares, mais frequentes e consistentes nos conselhos curriculares e menos regulares nos departamentos curriculares, exceção feita para o departamento de matemática e ciências experimentais, onde as práticas de observação entre pares são mais frequentes, por via de alguns aspetos e variáveis em presença naquele contexto - a liderança colegial, a prática regular da coadjuvação que se mantém há alguns anos e do trabalho de proximidade e em colaboração, ao nível da programação conjunta, definição de estratégias e formação entre pares.

Nos conselhos de turma, os processos supervisivos e colaborativos surgem pontualmente, tendo sido, no caso que estudámos, despoletado por uma necessidade da diretora de turma em encontrar respostas para alguns problemas, decidindo-se a propor aos colegas do seu conselho de turma a realização de uma série de registos unilaterais de observação da prática letiva. A debilidade e a pouca sustentação destes processos, ao nível do conselho de turma, prende-se com o facto desta estrutura intermédia ser assumida pela equipa educativa como um lugar de avaliação e certificação das aprendizagens dos alunos, mais do que um lugar de gestão de processos pedagógicos e curriculares, onde os professores usam a reflexão, o debate e a análise, como estratégia para a alteração de procedimentos conducentes a um melhor ensino e a melhores aprendizagens. Pelo contrário, os departamentos e os conselhos curriculares são vistos pelos professores, sobretudo os últimos, como lugares de planeamento da ação educativa, monitorização de processos e auscultação dos pares para reorientação das estratégias e metodologias de ensino. Tal facto poderá ter a ver com os seguintes fatores - filiação científica e pedagógica, maior sentido de pertença a um subgrupo disciplinar, maior confiança e proximidade entre os pares, estruturas de menor dimensão, relativamente aos departamentos, o que poderá propiciar um clima mais favorável ao debate e à reflexão, aceitação e reconhecimentos dos pares, prática da coadjuvação e, consequentemente, integração dos outros, com outros fins, no espaço da sala de aula.

Também os departamentos surgem para os professores como estruturas permeáveis a este tipo de processos - supervisivos e colaborativos – embora, no caso que analisámos, fosse o trabalho de projeto que serviu de pretexto para a reorganização de diferentes registos de observação da prática letiva, por via da necessidade dos professores em aprender a trabalhar com os alunos neste âmbito e a gerir o currículo e a avaliação dos discentes de modos distintos. Deste modo, foi-nos possível inferir que as formas mais robustas e sustentadas de colaboração e de supervisão têm lugar nos conselhos curriculares, com o propósito de melhorar e aprimorar estratégias de ensino, metodologias de trabalho com os alunos em sala de aula e modalidades de avaliação pedagógica. São nestes contextos que os saberes profissionais se consolidam e os professores se desenvolvem profissionalmente.

Uma vez mais reiteramos que a forma como os professores interagem no conselho disciplinar, perspetivam o seu trabalho e colhem dele benefícios e utilidade permite-lhes sinalizar modalidades de trabalho mais significativas e robustas nessas estruturas, face às que são desenvolvidas noutras equipas intermédias, por exemplo, os conselhos de turma, onde a prática pedagógica não é alvo de uma programação, reflexão e regulação tão próxima em termos supervisivos e colaborativos.

#### **4.º Ensaio de resposta**

Como contribuem os saberes profissionais emergentes das ações supervisivas e colaborativas, nas diferentes estruturas, para a consolidação de culturas de trabalho locais assentes na resolução de problemas e no desenvolvimento da práxis profissional dos professores?

Os saberes profissionais dos professores - científicos, didáticos, curriculares, pedagógicos, contextuais, relacionais e éticos, mobilizados diariamente na sua ação estão presentes no desenvolvimento dos processos supervisivos, nas diferentes estruturas intermédias, e contribuem, no entender dos professores, para a consolidação de culturas de trabalho em colaboração e proximidade, nomeadamente através da formação entre pares e partilha de boas práticas que ocorrem, durante o ano, em espaços mais reduzidos - departamentos e conselhos curriculares - sendo que, no final do ano, essa partilha se alarga de modo a prestar visibilidade às melhores práticas existentes no agrupamento.



O modelo de reorganização do trabalho dos professores, enquadrado na moldura do tempo semanal destinado à programação das atividades, em todos os ciclos de escolaridade, favorece e potencia, sobretudo nos conselhos curriculares, conselhos de ano, o encontro de soluções para os problemas sentidos pelos professores dentro da sua sala de aula. Falamos em concreto de problemas de gestão do clima de sala de aula, organização do trabalho, modos de aplicação de instrumentos de avaliação sumativa e formativa, entre outras possibilidades de concertação de esforços e de vontades para superar os problemas. Esta vivência dos problemas, pela voz do próprio ou pela voz de um par, contribui para a fundamentação de um certo modo de fazer [a práxis], ver e sentir, um certo modo de pensar e agir dentro de determinados contextos. Essa *práxis* não é uma prática individual mas uma prática coletiva, institucionalizada e legitimada por referenciais próprios – aquele projeto educativo, aquele plano de melhoria, aquelas medidas de promoção do sucesso escolar, que só naquele contexto fazem sentido, só com aquelas pessoas ganham, ou não, utilidade e pertinência.

A investigação produzida permitiu-nos inferir algumas proposições teóricas, a partir dos relatos produzidos pelos professores, possibilitando-nos compreender que há ações únicas / projetos únicos que não podem ser transportados para outros lugares sob pena de perderem uma marca e o rosto muito próprios daqueles que lhes deram vida e de quem diariamente os alimenta, evitando o seu desgaste, a sua erosão e a sua natural finitude. Falamos concretamente do projeto – *Supervisão Colaborativa entre pares* – que em articulação com a coadjuvação e o tempo semanal de trabalho colaborativo instituíram no território determinadas ações, programadas e analisadas em parceria, no que se refere à observação das práticas pedagógicas e à reflexão sobre as mesmas, e cuja autoria é reconhecidamente da diretora e da coordenadora do projeto que o implementaram, em conjunto e em proximidade, conquistando o voto de confiança de algumas lideranças intermédias que o reconfiguraram, tornando-o mais democrático e menos politizado.

## 5.º Ensaio de resposta

Quais as potencialidades e as fragilidades mais significativas associadas pelos professores aos processos supervisão e colaboração nos diferentes contextos educativos?

As maiores potencialidades assinaladas à implementação do projeto- *Supervisão Colaborativa entre pares* - prendem-se com a facilitação da criação de ambientes de trabalho em maior proximidade, maior confiança e compromisso entre as pessoas, na procura de soluções para os problemas, o que também contribui para a criação de cenários e contextos de mobilização de saberes e desenvolvimento da *práxis* profissional e institucional. No que se refere aos constrangimentos, os professores assinalam a dificuldade em gerir o tempo destinado à preparação e realização dos processos de supervisão e o tempo de lecionação e de preparação das atividades letivas, sublinham, também, a falta de formação na área de modo a obterem maior conhecimento das fases de implementação do processo.

Ao longo do processo de implementação do projeto, os professores consideram que foram pouco auscultados e ouvidos nas decisões, o que contribuiu para a manifestação de algumas atitudes de resistência. A par destas variáveis existem também preconceitos e crenças face à supervisão, bem como dificuldades de dissociação entre a supervisão colaborativa e avaliativa, aspetos decisivos na qualidade de constrangimentos presentes no território face à implementação de um regime superviso em colaboração para todos os professores e educadores. Contudo, o maior desafio encontrado prende-se com a necessidade efetiva dos professores alterarem hábitos e rotinas e adotarem outras formas de lecionar, gerir o currículo e avaliar os alunos.

### Contributos e limitações do estudo

O estudo de caso assinala a complexidade de variáveis presentes no processo de implementação de um projeto de *Supervisão Colaborativa entre pares*, em articulação com outras medidas de promoção do sucesso escolar, num agrupamento de escolas.

Procurámos trazer à análise e compreensão as tensões e os compromissos presentes nas múltiplas formas de apropriação do projeto, pelos atores e estruturas intermédias

onde trabalham, de modo a evidenciar as lógicas de preparação, operacionalização e monitorização decorrentes da sua implementação no território.

A conceção e implementação das políticas supervisivas e colaborativas, alinhadas com os desígnios da avaliação externa, por parte da liderança de topo e em articulação, mais forte ou mais débil, com as lideranças intermédias, contribuiu para uma gestão curricular, pedagógica e avaliativa dos processos de ensino em colaboração, deixando às equipas educativas a capacidade de reorganizarem os espaços e os tempos de trabalho conjunto, mobilizarem saberes e esforços, no sentido de garantirem uma maior qualidade da ação docente e melhores resultados sociais por parte dos discentes.

Os resultados e as conclusões da investigação levantam algumas questões referentes à forma como foram implementadas as políticas supervisivas e colaborativas no território, dado que a qualidade desta experiência organizacional, supervisiva e colaborativa, parece depender, em grande parte, da forte crença e convicção da diretora, a par da coordenadora do projeto, conferindo-lhe um propósito de melhoria da prática profissional e um forte estímulo de apoio entre os pares na preparação e regulação das práticas pedagógicas dos professores. Estes aspetos, embora corroborados maioritariamente pelas lideranças intermédias, com pontuais reservas, foram objeto de algumas tensões vividas sobretudo aquando da sua implementação obrigatória para todos os docentes e educadores do agrupamento. Embora os depoimentos atestem este facto, quase todos os participantes reconhecem que se a participação e envolvimento dos professores, no projeto de escola, fosse opcional, uma grande maioria de professores não aderiria. A ênfase atribuída à supervisão e à colaboração, como processos imbuídos de lógicas democráticas, formativas e (re) configuradoras das práticas profissionais dos professores, foi sendo consolidada no agrupamento de escolas a par da implementação de processos de formação e capacitação internos com vista à estruturação dos processos, o que se constituiu como uma valia no entender da maioria dos professores. Neste sentido, os contextos e lógicas de ação emergentes das políticas supervisivas e colaborativas em uso, ao nível meso-organizacional, centraram-se predominantemente em aspetos de transformação das práticas profissionais dos professores denotando uma forte preocupação com os processos de reflexão e análise crítica de pendor democrático e humanista.

Embora a presente investigação [estudo de caso] não permita que as inferências e conclusões produzidas sejam generalizáveis, ela representa, ainda assim, um contributo para o entendimento do processo de implementação de políticas de supervisão e de colaboração, à esfera local, a par das suas múltiplas formas de apropriação pelos professores, nas estruturas intermédias, num território educativo. Desta feita, o estudo proporciona um conhecimento acerca:

- i) Do modo de implementação do projeto - supervisão colaborativa entre pares – num território educativo, na dimensão plural dos riscos e dos desafios que comporta;
- ii) Dos conflitos e tensões vividas entre a herança supervisiva passada e presente no território, atendendo aos desafios e constrangimentos em presença;
- iii) Das formas plurais de diálogo, interação e articulação, mais robustas ou mais frágeis, entre a liderança de topo e as lideranças intermédias;
- iv) Do reconhecimento do papel fundamental da diretora e da coordenadora do projeto na implementação, consolidação e continuidade do mesmo;
- v) Do exercício plural dos estilos de liderança e os seus contributos para a implementação de processos supervisivos e colaborativos;
- vi) Das modalidades de operacionalização dos processos supervisivos e colaborativos, nas estruturas intermédias, e a sua influência no planeamento da ação pedagógica, gestão do curricular e avaliação das aprendizagens ao nível local;
- vii) Da emergência dos saberes profissionais em uso na supervisão colaborativa e a consequente capacitação dos professores para a resolução de problemas;
- viii) Do contributo da implementação destes processos para o desenvolvimento profissional dos professores.

### **Investigações futuras**

O discurso da supervisão e da colaboração marcou a agenda política educativa no último quartel e invadiu as organizações educativas de normativos que convocam os professores para a sua adoção. Contudo, é por via da avaliação externa dos sistemas de ensino que as práticas estruturadas de supervisão entram nas escolas e se radicam, na qualidade de dispositivos reguladores da ação educativa, de melhoria das práticas

profissionais dos professores e também dos resultados dos alunos (Alarcão e Roldão, 2010; Flores e Simão, Flores et al, 2009c; Santos, 2015).

Enquanto mecanismo regulador, formativo e de apoio à melhoria das práticas dos professores, a supervisão e a colaboração têm sido perspectivadas como processos de valor acrescentado para os professores e para as organizações. Neste sentido, importa questionar de que forma a implementação de processos de supervisão entre pares pode fazer a diferença no quotidiano das escolas, na qualidade de organizações atentas e muito direcionadas, ainda, para uma forte prestação de contas?

Uma outra questão que emerge do estudo realizado e tem a ver com as formas de (re) conciliação da supervisão avaliativa com intuitos certificativos, para progressão na carreira, com a supervisão colaborativa, com intuitos formativos, como processo de desenvolvimento profissional. A par desta coabitação difícil, outras questões emergem muito associadas às crenças, convicções, valorações profissionais, sociais e políticas da supervisão, de como foi e é entendida pelos professores. Deste modo, será legítimo perguntar: em que medida a supervisão colaborativa e avaliativa podem contribuir para a melhoria das práticas profissionais dos professores? Como podem as lideranças de topo e intermédias favorecer a implementação destes processos [supervisão colaborativa] e como podem os professores aprender a correlacionar os mesmos com o seu desenvolvimento profissional?

Como pode a formação interna, em articulação com a externa, servir de mecanismo facilitador e indutor da estruturação destes processos? Como pode o intercâmbio institucional, escola e universidade, contribuir para favorecer a implementação e apropriação destes dispositivos por parte das escolas e sensibilizar os professores para outras lógicas de atuação e (re) organização do trabalho escolar?

Os resultados do estudo apontam para a relevância deste tipo de projeto, a par de outras medidas, para a reflexão dos professores sobre as suas práticas com contributos na sua aprendizagem profissional e na melhoria das formas de aprendizagem dos alunos. Deste modo, perguntamos: - Que relação existe entre a presença destes dispositivos e o modo de ensinar, aprender e avaliar as aprendizagens nas organizações educativas?

A investigação educacional produz conhecimento acerca da importância da supervisão e da colaboração, sobretudo na fase de indução à profissão, com evidências significativas destes processos na implementação e no desenvolvimento do pensamento crítico, analítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas, tornando-as mais eficazes (Alarcão e Canha, 2013, Flores e Simão, 2009a, 2009b, Forte e Flores, 2009; Alarcão e Roldão, 2010). No entanto, são necessários mais estudos que articulem a supervisão, a colaboração e o desenvolvimento profissional dos professores, em diferentes estágios de maturidade profissional, com a melhoria das aprendizagens dos alunos e a melhoria do funcionamento das instituições. Nomeadamente, investigações sobre a complexidade das culturas supervisivas e colaborativas locais, a sua relação com as lideranças profissionais, colegiais e transformacionais, potencialmente construtoras e indutoras de mudanças significativas nas culturas de trabalho dos professores.

Recomeça...

Se puderes,  
Sem angústia e sem pressa.  
E os passos que deres,  
Nesse caminho duro  
Do futuro,  
Dá-os em liberdade.  
Enquanto não alcances  
Não descanses.  
De nenhum fruto queiras só metade.  
E, nunca saciado,  
Vai colhendo  
Ilusões sucessivas no pomar  
E vendo  
Acordado,  
O logro da aventura.  
És homem, não te esqueças!  
Só é tua a loucura  
Onde, com lucidez, te reconheças.

Miguel Torga, *Diário XIII*

## REFERÊNCIAS

~



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2018). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (5.<sup>a</sup> reimpressão da 2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (Org.). (2001) *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org). *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola I* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papirus Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, 8, 119-126. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & M. Alves (Coord.). *Coordenação Supervisão e Liderança –*

*escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Coleção e-book. Porto: Universidade Católica do Porto.

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: PsiquilíbrioS.

Alves, M. P. & Possamai, F. (2011). Da simplicidade para a complexidade: o trabalho enredado do professor universitário. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.35-51). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alves, M. P. & Flores, M. A. (Org.) (2011). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alves, M. P. & Machado, E.A. (Orgs.) (2010). *Aprendizagem e Desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Disponível em: <http://www.psicoperspectivas.cl>

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação* (pp. 123-177). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.

- Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes* (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22888>
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O estudo da escola* (pp.167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso. *O século da escola – entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (002), 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barthes, R. (1987a). *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Barthes, R. (1987b). *O Rumor da Língua* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.

- Basto, O. (2017). *(Re) pensar e (re) fazer a avaliação das aprendizagens: o papel da supervisão colaborativa em contexto escolar* (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho). Disponível em:
- <http://hdl.handle.net/1822/48635>
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership. From control to empowerment*. London e New York: Casse
- Boavida, A.M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In C. Leite & A. Lopes (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades* (pp.13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brint, S. e Karabel, J. (1991). Institutional origins and transformations: the case of american community colleges. In W. Powell & P. DiMaggio (Eds.). *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 337-360). Chicago: The University of Chicago Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Haper y Row.

- Cabral, I. & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar - ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Org.). *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 161-177). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa. Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Carr, W. (2007). Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*. 30 (3), 271-286.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1995). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Chiavenato, I. (1999). *Administração nos novos tempos* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do Diretor de Turma e problemáticas associadas. *Exedra – Revista científica ESEC*, (7), 71-85.

- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação de escolas em Portugal. *Revista Ibero-americana de Evaluación Educativa*, 3 (3), 9-21. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art1.pdf>
- Clímaco, M. C. (2011). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal. Balanços e propostas. In *Atas do Seminário Avaliação das escolas dos ensinos básicos e secundário: Perspetivas para um novo ciclo ao avaliativo* (pp. 69-212). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/742-avaliacao-das-escolas-dos-ensinos-basico-e-secundario-perspectivas-para-um-novo-ciclo-avaliativo>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28 (7), 15-25
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coleman, M. (1994). Leadership in educational management. In T. Bush & J. West-Burnham, *The principles of education management* (pp. 55-78). Leicester: University of Leicester.
- Correia, A. (2019). *Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança. Estudo em dois agrupamentos de escolas* (Tese de

doutoramento, Universidade Aberta). Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10400.2/8570>

Cosme, A & Trindade, R. (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (69), 565-587.

Cosme, A. (2009). *A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projeto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.

Costa, J. A. (2003 a). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais discursos e práticas* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2003 b). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção. *Revista Educação e Sociedade*, 24 (85), 1319-1340. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (002), 85-114.
- Costa, J., Mendes, A., & Sousa, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na escola: Estudo de caso na TEIP de Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. (1994). *O papel do diretor de turma na escola actual*. Porto: Porto Editora.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Crozier, M. (1989). *L'Entreprise à l'écoute. Apprendre le management post – industriel*. Paris: InterEditions.
- Danielson, C. (2012) *Observing classroom practice. Educational Leadership*, 70 (3), 32-37.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage , K. Hammerness, & H. Duffy (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, C. (2001). *O desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.



- Day, C. (2017). School Leadership as an Influence on Teacher Quality. In X. Zhu, A. L. Goodwin & H. Zhang (Eds.), *Quality of Teacher Education and Learning: Theory and Practice* (pp. 101-117). Singapore: Springer.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-18). London: Sage Publications.
- Descartes, R. (1989). *Regras para a direcção do espírito*. Lisboa: Edições 70.
- Domingues, D. & Mogarro, M. J. (2018). A emergência da componente autocrítica numa Supervisão da Educação: reinventar as profissões da educação desconstruindo clivagens identitárias. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques, A. R. Faria (Orgs.), *A escola: Dinâmicas e atores. Atas do XXIV Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp. 634-646). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). London: Collier Macmillan.
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Educação.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8 , 37-48. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Estrela, M. T. (2003). A formação Contínua entre a teoria e a prática. In N. Ferreira (Org.), *Formação continuada e gestão da educação* (pp. 43-64). São Paulo: Cortez Editora.
- Estrela, M., T. (2002). A Investigação como Estratégia de Formação Contínua de Professores: Reflexão sobre uma Experiência. In A. S. Neto & L. S. B. Maciel (Orgs), *Reflexões sobre a Formação de professores* (pp. 141-172). São Paulo: Papirus Editora.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28 (1),123- 137.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44 (2), 179-198.
- Evans, L. (2015). Professionalism and professional development: What these research fields look like today – and what tomorrow should bring. *Hilary Place Papers*, 2, 1-12. Disponível em: <https://hpe.education.leeds.ac.uk/issues/two/>
- Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo*. Évora: CIEP- Universidade de Évora.
- Disponível em: [ttp://hdl.handle.net/10174/8185](http://hdl.handle.net/10174/8185)

- Feinma-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of reserarch on teaching* (pp.505-526). New York : Mac Millan.
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de estudos curriculares*, 7, (2) 18-37.
- Flick, U. (2013). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Edição Monitor.
- Flores, A. (2004). The impact of schoool culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International journal of leadership education*, 7, (4) 297-318.
- Flores, A. (2005). How Do Teachers Learn in the Workplace? Findings From and Empirical Study Carried Out in Portugal. *Journal of in-service Education*, 31, (3) 533-556.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profiissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 217-238). Coimbra: Almedina.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Estado da educação 2014* (pp. 262-277). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1046-estado-da-educacao-2014>
- Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (187-230). Dordrecht: Springer Press.

- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (Org.) (2009a). Nota de apresentação. In M. A. Flores & A. M. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009b). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A. et al (2009c). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo Internacional. In M. A. Flores, & A.M. V. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-152). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Hilton, G. & Niklasson, L. (2011). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares – fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores. & I. C. Viana (Org). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempo de mudança* (pp. 71-91). Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de pesquisa*, 42, (147), 900-919.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014) Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- Franco, M. A (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e pesquisa*, São Paulo, 34, (1), 109-126.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (39.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Paris: Editions du Seuil.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho em equipa na escola*. Porto: Porto editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Gadamer, G.; Fruchon, P. (Org.) (2003). *O problema da consciência histórica*. Tradução de Paulo César Duque Estrada (2. Ed). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdade e método*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gamboa, S. (2009). Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. *Práxis Educativa*, 4 (1), jan.-jun., 9-19.

- Gaspar, M.; Seabra, F. e Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista portuguesa de Investigação educacional*, 12, 29-57.
- Gaspar, M.I. (Coord.) (2019). *Supervisão: modelos e processos*. E-book. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Giroux, H. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education* ,49, 376-379.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Glickman, C. D. (1981). *Developmental Supervision: Alternative Approaches for helping teachers to improve instruction*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C., & Kanawatti, D. (1998). Future directions for school supervision. In R. Gerald, & E. Pajak (Eds), *Handbook of Research on School Supervision* (pp.1248-1259). New York: Prentice Hall International.
- Glickman. C. D, Gordon. S. P & Ross-Gordon. J. M. (2004). *Supervision and instructional leadership: developmental approach* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Goldhammer, R., Anderson, R. & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision – special methods for the supervision of teachers*. USA: Holt, Rinehart and Winston
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Greenfield, T.B. (1993). Theory about organization: a new perspective and its implications for schools. In T. Greenfield & P. Ribbins (Ed.). *Greenfield on educational administration. Towards a humane science* (pp.1-25). London: Routledge.
- Greenfield, W. D. (1991). The micropolitics of leadership in an urban elementary school. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation* (pp. 161-184). Newbury Park; CA: Sage.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heiman.
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora
- Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto das organizações*. Porto: Asa Editores.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.

- Hargreaves, A. & O'Conner, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, Califórnia: Corwin, a SAGE Company.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal
- Hegel, F. (1992). *Fenomenologia do espírito*. Parte I. Petrópolis: Editora Vozes.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Horn, A. & Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.  
Disponível em: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Iturra, R. (2009). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs), *Metodologia das Ciências Sociais* (15.<sup>a</sup> ed., pp. 149-159). Porto: Edições Afrontamento.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et Socioconstructivisme - Un cadre théorique*. Bruxelas: De Boeck.
- Kant, I. (1980). *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural.
- Kaváfis, K. (2006). *Poemas de K. Kaváfis*. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Odysseus.



- Kelchtermans, G. (2010). Narratives and biography in teacher education. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd edition, Vol.7 (pp.610-614). Amsterdam: Elsevier.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61- 87). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14, (4) 459-476.
- Klein, É. (2007). *O tempo de Galileu a Einstein*. Lisboa: Edição Caleidoscópio.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive- developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 20, 77–97.
- Korthagen, F. (2010) How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36, (4) 407-423.
- Korthagen, F. (2013). The core reflection approach. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (pp. 24-42). New York: Routledge.

- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: deepening professional growth. In J. Craig & L. Orland-Barak (Ed.), *International teacher education: promising pedagogies* (part A, pp. 73-90). Bingley: Emerald.
- Korthagen, F. (2016). Pedagogy of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.). *International handbook of teacher education* (311-346). Dordrecht: Springer Press.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2001). Learning from practice. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 32-50). Mahway, NJ: Routledge.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives* (5.<sup>a</sup> ed.). Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lee, J. C. (2016). Teacher development: Teacher beliefs, diversified approaches, and processes. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22 (7), 761-764.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-135.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1994). Transformational leadership and teachers commitment to change. In J. Murphy & L. Louis (Eds.). *Reshaping the principal ship* (pp.77-89). Thousand Oaks. CA: Corwin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de estudos curriculares*, 2 (1), pp.57-84
- Lima, L. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*1, 2 (2) 82-88.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4) 509-536.
- Little, J. W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: the two worlds of academic and vocational teachers. In J. W. Little & M.W. McLaughlin (Eds.). *Teachers Work. Individuals, colleagues, and contexts* (pp.137-163). New York: Teachers College Press.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp.17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Lucke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Macenhan, C. & Tozeto, S. (2016). A natureza dos saberes docentes a partir das fontes de aprendizagem dos professores. In M. F. Pryjma & O. S. Oliveira (Orgs.), *O desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná
- Machado, J. (2018). Autonomia, currículo e liderança: na crista de um paradoxo. In C. Palmeirão & J. Alves (Org.), *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios essenciais*. E-book. Porto: Universidade Católica do Porto.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores. Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Maxwell, J. C. (2008). *O livro de ouro da liderança*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil.
- Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris: ESF
- Merriam, S. (2001). *Case study research in education: A qualitative approach*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Disponível em:

[https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6929/1/Elza%20Mesquita\\_ARTI](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6929/1/Elza%20Mesquita_ARTI)

GO\_AVEIRO

Mialaret, G. (1981). Être professeur. Analyse historique et conceptuelle. *Revista da Universidade de Aveiro, série Ciências da Educação*, (2), 1 e 2.

Mogarro, M. J. (2001). Introdução. In *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre* (Tese de doutoramento, Universidad de Extremadura, Universidade de Lisboa), pp. XI-LIX (Texto policopiado).

Mogarro, M. J. (2005). Memórias dos professores. Discursos orais sobre a formação e a profissão. *História da educação*. ASPHE/FaE / UFPel, Pelotas (17), 7-31.

Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morão, A. (2003). *O nó a regra e a sombra: a constituição da experiência hermenêutica, segundo H.-G. Gadamer* In C. Reimão (Org.). *H.-G. Gadamer: experiência, linguagem e interpretação*. Lisboa: Universidade Católica.

Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Rama.

Morin, E. (1973). *O paradigma perdido – a natureza humana*. Lisboa: Publicações Europa América.

Morin, E. (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa América.

Morin, E. (2000 a). *Os sete saberes para a educação do futuro*. S. Paulo: Cortez Editora.

Morin, E. (2000b). *Meus demónios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

Morin, E. (2001a). As duas globalizações: comunicação e complexidade. In: J. S. Machado (Org.), *As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente*. Porto Alegre: Sulina Edipucrs.

Morin, E. (2001b). *O método II. A vida da vida*. Porto Alegre: Sulina.

Morin, E. (2001c). *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2004). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez Editora.

Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Moscovici, S & Marková, I. (2000). Ideas and their development: a dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková. In S. Moscovici, *Social representations. Explorations in social psychology* (pp. 224-286). Cambridge, UK: Polity Press.

Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge, UK: Polity Press.

Mulford, B. (2006). “Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales”. Profesorado. *Revista de curriculum y*

*formación del profesorado*, 10 (1). Disponível em:  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2>.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp.15-43). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa Editores.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Org.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2013). How long until the future. In M. A. Flores, A. A. Carvalho, F. I. Ferreira & M. T. Vilaça (Eds.), *Back to the future: Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 29-38). Rotterdam: Sense Publishers.

Nóvoa, A. (2014). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª ed., pp. 12-34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19 (1), 198-208.

Nóvoa, A. & Ventura, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares.

Disponível em:

<https://docplayer.com.br/4276697-Antonio-novoa-para-uma-analise-das-instituicoes-escolares.html>

Oliveira, C. S. F. (2015). *Perceções de docentes do ensino básico e secundário sobre o papel da supervisão pedagógica enquanto contexto de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de geografia* (Tese doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2385>

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.221-284). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar – para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-129). Lisboa : Edições Sílabo.

Perrenoud, Ph (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In A. Nóvoa (Dir.). *Espaços de educação, Tempos de formação* (pp. 201-235). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Perrenoud, Ph. (2008). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pincker, S. (1994). *The language instinct*. Nova York: Perennial Classics.
- Pinto, V.; Galdames, S. & Rodriguez, S. (2010). “Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157. Disponível em: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132.
- Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), pp. 3-18. (republicado com autorização)
- Ponte, J.P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98* (pp.27-44). Lisboa: APM.
- Popper, K. R. (1972). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/32620023/Popper-Karl-a-Logica-Da-Pesquisa-Cientifica>
- Redecker, C. et al. (2011). *The future of learning: preparing for change*. Institute for Prospective Technological Studies. European Commission.
- Ricoeur, P. (2018 a). *A teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (2018 b). *O discurso da ação*. Lisboa: Edições 70

Rodrigues, A.T. (2001). *Sociologia da Educação* (6<sup>a</sup>. ed). Rio de Janeiro: Lamparina.

Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2019). Espelhos de identidade profissional: Os relatórios de prática de ensino supervisionada como instrumentos de reflexão. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. Costa, J. Marques & R. Faria (Orgs.), *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal. Atas do XXV Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp. 1317-1323). Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, F. (2019). Formação inicial de professores no espaço europeu: currículos, práticas e identidades (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42788>

Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Curricular. Disponível em:

<http://area.dgidec.minedu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge02/index.htm>.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa:

M.E./D.E.B. Disponível em:

[http://eec.dgidec.minedu.pt/documentos/publicacoes\\_gestao\\_curricular.pdf](http://eec.dgidec.minedu.pt/documentos/publicacoes_gestao_curricular.pdf).

Roldão, M. C. (2002). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M.C. (2007 a). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. C. (2007 b). Colaborar é preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2007 c). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa. Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. Alves (Org.) *Coordenação, supervisão e liderança - Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade católica do Porto.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do diretor de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: <http://area.dgicd.minedu.pt/inovbasic/biblioteca/cce16/cce16.pdf>.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: Alarcão, I. (Org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. Infância e Educação. Investigação e práticas. *Revista do GEDEI*, 4.

- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Sacristan, J. G., & Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sanches, M. F. C. (1997). Para a qualidade de ensino: Perspectiva organizacional. *Inovação, 10* (2), 165-194.
- Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação, 7* (1), 49-64.
- Sanches, M.F.C. (1999). Liderança pedagógica e social: Retratos entre pares. *Revista de Educação* , Vol. VIII, nº 1, 65-82.
- Sanches, M. F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J.A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1º Simpósio em Gestão Escolar* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M.F. C. (2003). Liderança dos professores: Práxis social e ética no contexto das comunidades de prática. In A. Guedes (Coord.). *As lideranças educativas na escola de hoje*. (pp.127-145). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.

- Sanches, M.F.C. (2006). Liderança educacional para a mudança e inovação: os desafios da indeterminação em ' Terra incógnita '. In S. Coelho (Org.). *Itinerários (2005) - Investigar em educação* (pp.1579 -1598). Lisboa: CIE/FCUL
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto. Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências* (16.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos Guerra, M. (2001). *A Escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Santos, P. (2015). *Supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa das escolas* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/22480>.
- Sarmento, M. J. (2000). *As lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sérgio, A. (2011). *A retórica dos projetos, as singularidades organizacionais e as lógicas de ação* (Tese de mestrado, Universidade Católica de Lisboa). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/11514>
- Sérgio, A. L. & Alves, J. M. (2011). A retórica dos projetos, as singularidades organizacionais e as lógicas de ação. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (10), 25-48.  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3330>
- Sergiovanni, T. J. (1992) Reflections on administrative theory and practice in schools. *Educational Administration Quarterly*. 30 (2), 214-226.
- Sergiovanni, T. (2000). *O Mundo da Liderança – Desenvolvimento de culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (2009). *Metodologia das ciências sociais* (15.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Simão, A. M. V. et al. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 61-74. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.
- Smyth, W.J. (1984). Observation. Toward a “Critical Consciousness” in the Instructional Supervision of experienced Teachers, in *Curriculum Inquiry*. (pp.425-436).

- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40 (2), 2-9.
- Snoek, M. (2008). O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores. Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Ministério da Educação : Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenberg, K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3), 331-346.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education. A Counselling and pedagogical Approach*. London: Methun.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Press Syndicate of University of Cambridge.
- Tardif, J. (1996). Le Transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durant & Y. Mariani (Eds). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 31-45). Lyon: CRDP.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (5.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-77). Porto: Porto Editora.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Thurler, M. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. Thurler & Ph. Perrenoud. *A escola e a Mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.
- Torga, M. (2002). *A criação do Mundo* (3ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Trice, H.M.; Beyer, J. M. (1993). *The cultures of Work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Trindade, R. (2011). Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, 20 (43), 231-251.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public-School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyler, W. (1985). The organizational structure of the school. *Annual Review of sociology* (15), 49-73.



- Tyler, W. (1987). Loosely coupled schools: a structuralist critique. *British Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 313-326.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: uma perspectiva sociológica*. Madrid. Morata.
- Val, A. (2017). *O Trabalho colaborativo nas funções supervisivas do diretor de turma*. (Tese de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/33671>
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto. *Metodologia das ciências sociais* (15.<sup>a</sup> ed., pp. 101-126). Porto: Edições Afrontamento.
- Valério, E. (2018). *Aprender ensinando: supervisão pedagógica, ensino e aprendizagem da profissão docente*. (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Disponível em:  
  
<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2385>
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (2006). Formação Reflexiva de Professores e Pedagogia para a Autonomia: Para a Constituição de um Quadro Ético e Conceptual da Supervisão Pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2007). A construção de projetos de investigação – uma experiência na formação pós-graduada de professores. In A. Barca et al. (Eds.). *Libro de Actas do*

- Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3033-3044).  
Universidade da Coruña / Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación,
- Vieira, F. (2009a). Para uma pedagogia da experiência da formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, 1(1), 32-75.
- Vieira, F. (2009b). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217.
- Vieira, F. (2009c). Reconfigurar a Profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5281-5296) Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2006b). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Watson, L.E. (1982). The management of education in its social setting. In H. L. Gray (1982) *The management of educational institutions*. London: The Falmer Press.
- Weber M. (1992). *Conceitos sociológicos fundamentais: metodologia das ciências sociais*. Campinas: Cortez/Unicamp.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2<sup>a</sup> ed.). Oxon: Routledge.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zepeda, S. & Mayers, R. (2004). *Supervision across the content areas*. Londres: Eye on Education.

Zepeda, S. J. (2009). *The instructional leader's guide to informal classroom observations*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Zgaga P. (2007). “Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios”. In *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Ministério da Educação: Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The teachers's reflective practice handbook*. London: Routledge.



## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série, 237, pp. 3067-3081. Disponível em:

[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46\\_86.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf)

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República – I Série-A, 166, 5122-5138. Disponível em:

<https://dre.pt/application/conteudo/245336>

Lei 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República - Série I-A, 294, pp. 7952 – 7954.

Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/lei/31/2002/12/20/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República – Série I, 79, pp. 2341 – 2356. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho. Diário da República - Série I, 126, pp. 3340 -3364.

Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>

Decreto-lei 54 de 2018 de 6 de julho. Diário da República Série I, 129, pp.2928 – 2943.

Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-lei 55 de 2018 de 6 de julho. Diário da República, Série I, 129, pp. 2928- 2943.

Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Deliberação n.º 453/2016, de 15 de março de 2016. Carta Ética para a investigação em educação e formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Diário da República – 2ª Série, 52, p. 9153. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/>